

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/208438>

Please be advised that this information was generated on 2019-12-04 and may be subject to change.

Radboud Universiteit Nijmegen & Meesterschap Moderne Vreemde Talen

Vreemde talen leren: Good practice in leermateriaal

Internationale werkconferentie

Sabine Jentges, Marjon Tammenga-Helmantel, Luiza
Ciepielewska-Kaczmarek, Janou Herberighs
Onder medewerking van Laura Holtland

Nijmegen, 28 & 29 juni 2018
(Versie mei 2019)



Inhoudsopgave

Internationale werkconferentie	2
1 Werkgroep grammatica	4
2 Werkgroep literatuur	10
3 Werkgroep task based learning	24
4 Werkgroep landskunde, cultuur en inhoud	32
5 Werkgroep productieve vaardigheden	38
6 Werkgroep language/cultural awareness	45
7 Werkgroep receptieve vaardigheden	51
8 Werkgroep intercultureel/cultuurreflexief leren	59
9 Werkgroep meertaligheid	67
10 Doeltaal, buurtaal en contrastiviteit	73

Internationale werkconferentie: Vreemde talen leren: Good practice in leermateriaal

Wereldwijd worden leergangen ingezet in het moderne vreemde talenonderwijs, al is het aanbod voor de verschillende talen zeer verschillend en wordt met een kritisch oog gekeken naar deze leermiddelen. Zo bestaat er een omvangrijk aanbod aan leermiddelen voor bijvoorbeeld Duits en Engels als vreemde taal dat kan worden ingezet op scholen. Dit aanbod heeft zich in de loop van de jaren verder ontwikkeld en aangepast aan de trends in de vakdidactiek (Rösler & Schart 2016, p. 483). Daarentegen zijn leermiddelen voor Nederlands als vreemde taal schaars; zo bestaat er in Duitsland slechts één leergang voor het onderwijs Nederlands op school (zie Boonen, Jentges & Konrad 2018). Onafhankelijk daarvan vervullen leergangen in de meeste onderwijscontexten een centrale rol. Toch klinkt al decennia lang de kritiek dat ze onvoldoende aansluiten bij de betreffende onderwijscontexten, de lokale voorwaarden en de doelen van de afzonderlijke groepen lerenden (zie Rösler 1994, 71).

Leermiddelenanalyse geldt al ruim 40 jaar als een van de centrale domeinen binnen het vakdidactisch onderzoek (zie voor het Duitstalig gebied de Kommission für Lehrwerke DaF 1978 (Mannheimer Gutachten, Engel, Krumm & Wierlacher 1979)). Zowel toen als nu geldt echter dat er weinig onderwijsgerelateerd onderzoek naar leermiddelen wordt uitgevoerd. Leermiddelenonderzoek gaat veelal leergang-analytisch te werk: leergangen worden als tekst of als multimediaal aanbod geanalyseerd. Een receptie-analytische aanpak, waarbij het gaat om hoe docenten en leerlingen met de leergangen omgaan, komt daarentegen veel minder vaak voor (zie Rösler 1994; Schart 2016, p. 490f.; Garton & Graves 2014, p. 654; Tomlinson 2013, p. 44).

Daarom werd op donderdag 28 en vrijdag 29 juni 2018 in het kader van het INTERREG-project “Nachbarsprache & buurcultuur” in samenwerking met het meesterschapsteam moderne vreemde talen een internationale werkconferentie georganiseerd, waarbij de leergang-analytische en receptie-analytische aanpak door internationale uitwisseling vanuit de theorie en praktijk met elkaar verbonden werden met als thema:

“Fremdsprachen lernen: Good practice in Lehrwerken für Jugendliche und junge Erwachsene”

Tijdens deze tweedaagse conferentie op de Radboud Universiteit in Nijmegen hielden zo’n 35 vakdidactici, studenten uit lerarenopleidingen en docenten mvt uit Duitsland, Nederland, Polen en Finland een brede discussie over de vraag welke opdrachten en oefeningen vanuit onderzoek en vanuit

de lespraktijk als good practice kunnen worden aangemerkt. In thematische werkgroepen met als voertaal Duits en Engels werden korte pitches gehouden en deelnemers toonden voorbeelden uit de lespraktijk die als good practice worden beschouwd. Gezocht werd naar een antwoord op de vraag in hoeverre deze voorbeelden ook in andere, internationale contexten in het mvt-onderwijs inzetbaar zijn. Het doel was om tot relevante criteria, kenmerken en principes te komen, die onafhankelijk zijn van land, taal en context, en om voorbeelden van good practice te verzamelen. De tien besproken thema's tijdens deze werkgroepen waren: 1) Grammatica, 2) Literatuur, 3), Task based learning, 4) Landskunde, cultuur & inhoud, 5) Productieve vaardigheden, 6) Language/Cultural awareness, 7) Receptieve vaardigheden, 8) Intercultureel/cultuurreflexief leren, 9) Meertaligheid, 10) Doeltaal, buurtaal & contrastiviteit. De belangrijkste resultaten en korte samenvattingen van deze werkgroepen zijn in deze documentatie opgenomen. Deze conferentie werd georganiseerd door het INTERREG-project Nachbarsprache & buurcultuur (afdeling Duitse taal en cultuur/Nederland-Duitsland-Studies) aan de Radboud Universiteit in Nijmegen samen met het meesterschapsteam vakdidactiek: moderne vreemde talen, de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en het Instituut voor toegepaste linguïstiek aan de Adam-Mickiewicz-Universiteit Poznań, Polen.

Literatuur:

- Engel, U., Krumm, H.-J., & Wierlacher, A. (1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
- Garton, S., & Graves, K. (2014). *International perspectives on materials in ELT*. Springer.
- Boonen, U. K., Jentges, S., & Konrad, T. (2018). Lehrmaterialangebot für den schulischen Nachbarsprachenunterricht. Ein deutsch-niederländischer Vergleich. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 45(1), 7-26.
- Rösler, D., & Schart, M. (2016). Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(5), 483-493.
- Rösler, D. (1994). Deutsche Sprache und Kultur. Eine Einführung. *Deutsch als Fremdsprache* (42-72). JB Metzler, Stuttgart.
- Tomlinson, B. (Red.). (2013). *Applied linguistics and materials development*. A&C Black.

1A Werkgroep grammatica

Referaat - Minna Maijala (University of Turku)

Grammatica leren met een interregionale lesmethode in het Duitsonderwijs in Finland

In het referaat van Minna Maijala is de vraag onderzocht hoe het leren van grammatica met een interregionale (= globale) lesmethode voor Duits in het multidisciplinaire universitaire Duits onderwijs (GER-Niveau A2-B2) verloopt.

Inleiding

Globale lesmethodes voor Duits worden voor een globaal, niet-specifiek publiek samengesteld en moeten overal in de wereld inzetbaar zijn, maar passen niet altijd bij de lokale leertradities. Tegelijkertijd zijn deze lesmethodes ook niet beïnvloed door de cultuur waar de lesmethode ingezet wordt (Zacharias 2005). Als lesmethodes die afkomstig zijn uit het eigen land namelijk gebruikt worden voor het vreemde talen onderwijs (vto), dan wordt meestal ook de cultuur uit het eigen land hierin gepresenteerd en wordt bijvoorbeeld ook de woordenschat gefilterd door de perspectieven van de eigen taal en cultuur. *“Door het gebruik van internationaal gepubliceerde lesmethodes kunnen studenten Engels aan de cultuur van Engelstaligen blootgesteld worden. Wanneer studenten de cultuur achter het Engels niet kennen, dan kunnen ze ook de taal niet correct gebruiken (in Zacharias 2005).”*

Bij het inzetten van globale lesmethodes in het onderwijs is er meestal meer adaptatie van de plaatselijke docenten nodig. Wanneer de studenten met globale, eentalige lesmethodes werken, is het noodzakelijk de gebruikte lesmethodes methodisch-didactisch te evalueren en aan te passen, zodat er rekening gehouden wordt met de behoeftes van de studenten. Dit blijkt ook uit de studie van Maijala en Tammenga-Helmantel (2016) over het aanbod van lesmethodes voor Duits: in globale lesmethodes worden contrastieve mogelijkheden te weinig toegepast en om deze reden zijn de lesmethodes vaak aangewezen op de aanpassingsvaardigheden van de plaatselijke docenten.

De voordelen resp. sterke punten van de verschillende soorten lesmethodes met betrekking tot grammatica en cultuur worden in tabel 1 samengevat.

	Globale DaF-Lehrwerke	Regionalisierte DaF-Lehrwerke	Regionale DaF-Lehrwerke
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> – Benutzte Sprache wird nicht durch die Perspektive der Ausgangskultur gefiltert – Mehrsprachigkeitsansatz 	<ul style="list-style-type: none"> – Eventuell auch Muttersprache als Unterstützung – Mehrsprachigkeitsansatz – Berücksichtigung der bisherigen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> – Muttersprache als Unterstützung (Arbeitsanweisungen, Übungen) – Berücksichtigung der bisherigen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden – Kontrastive Betrachtung der Grammatik zwischen Mutter- und Zielsprache – Auswahl der grammatischen Themen an den lokalen Kontext angepasst – Lerntraditionen vor Ort werden berücksichtigt
Kulturspezifisch	<ul style="list-style-type: none"> – Themenauswahl aus der Perspektive der Zielsprachenkultur – Innenperspektive zur Zielsprachenkultur 	<ul style="list-style-type: none"> – Themenauswahl aus der Perspektive der Zielsprachenkultur – Innenperspektive zur Zielsprachenkultur – Eventuell auch Kulturkontraste zwischen der Ausgangs- und Zielsprachenkultur 	<ul style="list-style-type: none"> – Kulturkontraste zwischen der Ausgangs- und Zielsprachenkultur – Fremdperspektive zur Zielsprachenkultur – Auswahl der Themen interessant aus der Perspektive der eigenen Kultur – Lerntraditionen vor Ort werden berücksichtigt

Figuur 1: Maijala, M., & Tammenga-Helmantel, M. (2016). [Sterke punten van lesmethodes voor DaF m.b.t. grammatica en cultuur].

De globale lesmethode voor Duits in de praktijk: een empirische lesmethodeanalyse

Minna Maijala heeft onderzoek gedaan naar de globale lesmethodes voor het Duits door middel van een empirische analyse (Maijala 2018). Hierbij stelde ze de vraag hoe docenten en studenten met een globale lesmethode voor Duits omgaan in de onderwijspraktijk. Ze heeft hiervoor een enquête onder studenten gehouden naar de waardering van het globale leerwerk en ze heeft video-opnames gemaakt van studenten die tijdens een cursus Duits op verschillende *Stationen* aan opdrachten gewerkt hebben, waarbij op twee *Stationen* met globale lesmethodes (Passwort Deutsch 3 & Passwort Deutsch 4) gewerkt werd.

Resultaten enquête: wat verwachten de studenten van een lesmethode?

- Grammatica moet duidelijk beschreven staan
- Veelzijdige en praktische opgaven
- Niet te veel grammatica
- Interessante thema's
- Duidelijkheid
- Goede woordenschat

De meest geliefde opgaven zijn het invullen van **grammaticatabellen**, **invuloefeningen** en **zinsvorming**.

Gebleken is ook dat het door de docent opgestelde, tweetalige extra-materiaal zeer nuttig was en veel geholpen heeft: „*Das Buch war ein bisschen chaotisch. Ich habe die Grammatik und Wortschatz aus deinen Heften gelernt. Weil die Lektionen aus vielen verschiedenen kurzen Texten zu unterschiedlichen Inhalten bestanden, konnte ich mich nicht ordentlich in einen Themenbereich vertiefen (war oberflächlich).*“ (Studentin der finnischen Sprache, Fortsetzungskurs II, Frühjahr 2017)

Resultaten video-opnames:

- De studenten gebruiken meestal hun moedertaal als ze met de lesmethode bezig zijn.
- Er wordt van taal gewisseld (naar het Duits) als er voorbeelden uit de lesmethode gelezen worden.
- De Duitse grammatica wordt 'verfinst'
- Het bleek erg moeilijk om de grammaticaregels zelf uit te zoeken.

Conclusie:

De globale lesmethode Duits als taalkundige en culturele mediator:

- De globale methode maakt het leren van grammatica moeilijker.
- Studenten nemen de lesmethode zeer serieus als ze werken.
- Studenten vinden de eentalige opgaves in het oefendeel van de lesmethode te mechanisch en niet hoogwaardig genoeg.
- De methode moet in grotere mate taalkundige hulp aanbieden, in de zin van dialoogschema's, voorbeelden etc.

Literatuur:

- Albrecht, U., Fandrych, C., Grüßhaber, G., Henningsen, U., Hesselmann, O., Kilimann, A., Klötzer, S., Knaus, H., Köhl-Kuhn, R. & Papendieck, K. (2002). *Passwort Deutsch 3. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Albrecht, U., Fandrych, C., Grüßhaber, G., Henningsen, U., Hesselmann, O., Kilimann, A., Klötzer, S., Knaus, H., Köhl-Kuhn, R. & Papendieck, K. (2003). *Passwort Deutsch 4. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Maijala, M. (2018). Die Rezeption eines überregionalen Lehrwerks im finnischen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. doi:10.1515/infodaf-2018-0086.
- Maijala, M. & Tammenga-Helmantel, M. (2016). Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43(5), 537–565.
- Zacharias, N.T. (2005). Teachers' beliefs about internationally-published materials: a survey of tertiary English teachers in Indonesia. *RELC Journal* 36(1), 23-37.

1B Werkgroep grammatica

Referaat - Gabriela Gorąca-Sawczyk (Adam Mickiewicz University)

Dokusoap im Deutschunterricht – Relativsätze beim Erzählen üben

In het referaat ‚Dokusoap im Deutschunterricht‘ werd besproken hoe betrekkelijke bijzinnen geoefend kunnen worden met jongeren en jong volwassenen. Gabriela Gorąca-Sawczyk heeft een aantal Duitse lesmethodes op B1 niveau geanalyseerd en is tot de conclusie gekomen dat het grammaticale onderdeel *betrekkelijke bijzinnen* over het algemeen erg goed uitgelegd wordt. In de lesboeken zijn veel oefeningen te vinden voor de automatisering, maar nauwelijks oefeningen voor het contextualiseren.

Good practice betrekkelijke bijzinnen

1. Module 1: Freundschaft/ Beruf und Arbeit/ Wohnen
2. Tekst: „Ich möchte die Menschen glücklich machen“ Ein Besuch bei Herbert Hauser, Makler aus Leidenschaft.
3. Oefening voor het aanvullen van het passende betrekkelijke voornaamwoord.
4. Oefening voor het aanvullen van betrekkelijke bijzinnen (eigen ideeën voor het eindigen van zinnen).
5. Spel: beschrijf twee objecten met behulp van betrekkelijke bijzinnen.

Figuur 2: Voorbeeld good practice betrekkelijke bijzinnen (Braun-Podeschwa, Habersack & Pude 2015).

Docu-soaps

Een docusoap is een televisieprogramma waarin een documentair gefilmde reeks van gebeurtenissen van een dramatische lijn wordt voorzien. De structuur van een docusoap begint vaak met een beschrijving van de situatie door een verteller, dan volgt er een conflict en vervolgens wordt dit conflict beschreven vanuit het perspectief van elke partij.

Waarom zijn docusoaps geschikt voor het toepassen van betrekkelijke bijzinnen?

- De inhoud is niet heel hoogwaardig; voor het oefenen van grammatica is dit een voordeel.
 - De taal is eenvoudig
 - De kijker ontwikkelt empathie
- Er zijn meerdere protagonisten

Betrekkelijke bijzinnen kunnen gemakkelijk geïntegreerd worden in de door de studenten bedachte verhalen. In dit referaat stond de volgende vraag centraal: Hoe kun je ervoor zorgen dat scholieren, wanneer ze een tekst moeten lezen, dit ook daadwerkelijk leuk vinden? Ook bij een lager taalniveau.

Voorbeeld good practice in Docusoaps

Werkschema:

1. Uitleggen wat betrekkelijke bijzinnen zijn en hoe ze gebruikt worden.
2. Oefeningen voor betrekkelijke bijzinnen aanbieden, zodat de leerlingen de juiste structuur gebruiken.
3. Uitleggen hoe docusoaps opgebouwd worden (vragen of de leerlingen al eens een docusoap gezien hebben en of ze weten hoe deze gestructureerd zijn, of een docusoap laten zien en vervolgens met de leerlingen de delen/structuur samen bespreken)
4. De leerlingen vragen om de betrekkelijke bijzinnen in elke fase van een docusoap in te zetten.
5. De leerlingen werken in kleine groepjes (max. 5 personen per groep).
6. Elke leerling moet één van de rollen in de te beschrijven situatie op zich nemen.
7. Tot slot beelden ze eerst de conflictsituatie uit en vervolgens wordt dit besproken en geëvalueerd.

Figuur 3: Voorbeeld good practice in Docusoaps.

Literatuur:

Braun-Podeschwa, J., Habersack, C., & Pude, A. (2015). *Menschen: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. B 1*. Hueber Verlag.

2A Werkgroep literatuur

Referaat - Elisabeth Lehrner-te Lindert (Hogeschool Windesheim)

Het literaire leesplezier wekken in het DaF-onderwijs van de 'Sekundarstufe 1'

In dit referaat stond de volgende vraag centraal: Hoe kan je ervoor zorgen dat scholieren, wanneer ze een tekst moeten lezen, dit ook daadwerkelijk leuk vinden? Ook bij een lager taalniveau.

Voorbeeld good practice boek

Jeugdboek: *Geil, das peinliche Foto stellen wir online!*

Dit boekje maakt deel uit van de reeks K.L.A.R. van uitgeverij Verlag an der Ruhr. De reeks richt zich specifiek tot jongeren die niet graag lezen of het moeilijk hebben met lezen. De boeken uit de reeks zijn dun, hebben korte hoofdstukken en gaan over voor tieners herkenbare, realistische thema's. De zinnen zijn eenvoudig en de schrijver gebruikt veel omgangstaal en jongerentaal. Het betreft hier een realistisch boekje over (cyber)pesten. Door de korte hoofdstukken, eenvoudige zinnen en het actuele thema is het zeer geschikt voor Duitse tieners die niet graag lezen en voor Nederlandse lezers na enkele jaren Duits; vanaf ca. 14 jaar. Het is bijvoorbeeld geschikt voor 3 Havo, en bevindt zich op A2/B1 niveau.

Figuur 4: Voorbeeld good practice boek.

Beoogde doel van werken met literaire teksten

Het doel is om het literatuuronderwijs te verbinden aan competentie-ontwikkelingen op cognitief, emotioneel en motiverend niveau. Daarnaast is het doel om plezier te wekken bij het lezen van literaire teksten.

Verder moet het docenten duidelijk worden dat literatuur al vanaf het eerste leerjaar mogelijk is. Docenten denken namelijk vaak dat leerlingen een hoger taalniveau moeten beheersen, voordat ze met literaire teksten aan de slag kunnen gaan. Literatuur is óók werken aan taal: literatuuronderwijs en taalvaardigheidsonderwijs (lezen, schrijven, spreken, horen) staan dus niet tegenover elkaar.


Voorbeelden good practice

Volgens het literaire competentiemodel van Steininger (2014) zijn de literaire competenties op te delen in: communicatieve, psychosociale, reflexieve, interculturele en methodische competenties.


Communicatieve competenties:

Hier richten de leerlingen zich op de ontwikkeling van de taalvaardigheid, woordenschat en de inhoudelijke bespreking van een tekst.

Kapitel 3

 **3 Was passiert wann? Bringe die Sätze in die richtige Reihenfolge.**

1 Jessica fordert Till zum Tanzen auf und die beiden tanzen.
 ... Antonia bekommt eine Geburtstagstorte überreicht.
 ... Till hilft Antonia beim Aufräumen.
 ... Jessica macht Josi auf der Tanzfläche nach.
 ... Marcel filmt den „Auftritt“ von Jessica.
 ... Jessica küsst Till.

 **4 Richtig oder falsch?**

1 Die Hose von Till ist nass. ...
 2 Marcel macht den DJ. ...
 3 Till verhindert, dass Marcel den Auftritt von Jessica filmt. ...
 4 Antonia ist mit Josi befreundet. ...
 5 Josi wurde in ihrer alten Schule auch schon fertig gemacht. ...
 6 Till ist mit Jessica zusammen. Die beiden sind ein Paar. ...


Figuur 5: Voorbeeld good practice communicatieve competenties.

Psychosociale competenties:


Leerlingen leren om zich te verplaatsen in de protagonisten en om iets over de gevoelens van de karakters te zeggen.

Reflexieve competenties:

Leerlingen leren conflicten uit de tekst te betrekken op omstandigheden uit de eigen leefomgeving en de handelingen en motieven van de hoofdpersonen kritisch te beoordelen. Daarnaast valt hieronder het opmerken van metaforisch taalgebruik en het herkennen van de letterlijke betekenis.


 **3** Wat denk je? Hoe gaat het verhaal verder? Hoe gaat het verhaal aflopen?

„Till“, sagte Jessica, „du solltest dir echt überlegen, ob du zur Klasse hältst oder zu sonst wem. Wenn du dich auf die Seite dieser Kuh stellst, hast du bald die ganze Klasse gegen dich.“ (S. 56)

 **4** Jessica rät Till, sich so zu verhalten, wie die anderen in der Klasse...

Noem een situatie waar je zelf het gevoel had dat je vanwege „groepsdwang“ iets hebt gedaan / moest doen.

Figuur 6: Voorbeeld 1 good practice reflexieve competenties.

 **3 Kapitel 10. Das Klassengespräch. Was sagen die Schüler über Josi? Suche diese Wörter / Sätze im Text und notiere sie.**


a Wir machen manchmal Spaß mit ihr. Josi nimmt alles so ernst (= serious).

b

c


d

Figuur 7: Voorbeeld 2 good practice reflexieve competenties.

 **5** Wie findest du die Personen? Kreuze an.

	😊sympathisch	☹️unsympathisch	😊 ☹️ geht so
Josi			
Till			
Jessica			
Antonia			
Marcel			
Sascha			
Herr Steiner			

Figuur 8: Voorbeeld 3 good practice reflexieve competenties.

 **3** Bildlich gesprochen. Was bedeuten folgende Ausdrücke?
Schreibe die richtige Erklärung auf. Wähle aus:

Ich bin sprachlos vor Erstaunen (= verbazing).

Die Wahrheit erzählen.

heftig heulen, weinen

Jemand verraten und ausliefern.

Kein Glück haben.

Etwas heftig bekämpfen.

Nicht mehr kontrollierbar sein.

Keine Lust haben auf etwas.

Jemand ist sehr erleichtert (= opgelucht).

Etwas oder jemand verschwindet spurlos.

Wünsche und Hoffnungen gehen nicht in Erfüllung.

Jemand sehr verehren.


- 1 Jemanden ans Messer liefern *Jemand verraten und ausliefern*
- 2 Pech haben. ...
- 3 Jemandem fällt ein Stein vom Herzen. ...
- 4 Jemandem zu Füßen liegen.
- 5 Mich trifft der Schlag! ...
- 6 Etwas oder jemand löst sich in Luft auf. ...
- 7 Zerplatzen wie eine Seifenblase. ...
- 8 Keinen Bock haben auf etwas. ...
- 9 Jemand heult wie ein Schloßhund. ...
- 10 Die Karten auf den Tisch legen. ...
- 11 Aus dem Ruder laufen. ...

Bron: www.lesequiz.ch

Figuur 9: Voorbeeld 4 good practice reflexieve competenties.


Interculturele competenties:

Hier focussen leerlingen op het herkennen van gelijkenissen en verschillen tussen de eigen cultuur en de vreemde cultuur.



9 Josi wil op deze school blijven. Waarom besluit ze om niet van school te wisselen?

Wat zou jij doen als jij haar was? Leg uit.




10 Hoe groot schat je de kans in dat Josi een buitenbeentje blijft? Leg je inschatting uit.


Figuur 10: Voorbeeld good practice interculturele competenties.

Methodische competenties:

Leerlingen leren vermoedens over de betekenis van de titel en over verwachtingen van de inhoud formuleren. Daarnaast gaat het hierbij om het kunnen interpreteren van de inhoud.



Kapitel 1



1 Josi hat einen Albtraum (Seite 5 und 6). Schreibe drei Wörter / Sätze auf, die diesen Traum beschreiben.
z. B. ihr Herz raste

2 Was erfährst du über Josi? (Seite 6-8). Notiere drei Dinge.

a

b

c

Figuur 11: Voorbeeld 1 good practice methodische competenties.

Brief an den Autor

Liebe Leserin, lieber Leser,
vielen Dank, dass du mein Buch gelesen hast. Es interessiert mich, was Jugendliche
von meinem Buch halten und ob dir das Lesen Spaß gemacht hat. Ich würde mich
sehr über eine E-Mail freuen.

Herzliche Grüße
der Autor

Arbeitet zu zweit. Schreibt dem Autor eine E-Mail. Verarbeitet:

- Stellt euch kurz vor (Name, Alter, Wohnort, Schule)
- Erklärt, warum ihr die Mail schreibt (Buchprojekt Schule)
- Was fandst du an der Geschichte besonders gut? – Erkläre warum.
- Was hat dir nicht so gut gefallen? – Erkläre warum.
- Was möchtet ihr vom Autor wissen? – Formuliert drei Fragen.

Beginnt eure Mail mit:

Sehr geehrter Herr Buschendorff,

.....

Mit freundlichen Grüßen

Name

Verschickt eure Mail hier: <http://www.buschendorff.de/kontakt.html>

Figuur 12: Voorbeeld 2 good practice methodische competenties.



2 Lies den Klappentext. Beantworte die Fragen.

Die ganze Klasse 9.2 trifft sich auf Antonias Geburtstagsparty. Nur Josi fehlt. Und Till weiß auch, warum: Ihre Mitschüler lassen schließlich keine Gelegenheit aus, Josi zu zeigen, dass sie unerwünscht in der Klasse ist. Mit der Zeit bemerkt Till, dass die Angriffe auf Josi immer hinterhältiger werden: Drohanrufe auf dem Handy, gefakte Seiten im Internet, obszöne SMS. Als sich das Mobbing auf immer mehr Schüler ausweitet, wird Till klar, dass er diesen Bosheiten nicht länger tatenlos zusehen kann? (www.verlagruhr.de/geil-das-peinliche-foto-stellen-wir-online.html)

Übersetze den Titel.

Welche Personen sind die Hauptpersonen?

.....

Um welches Thema geht es in dieser Geschichte?

.....

Warum weißt du, dass es im Roman um Schüler geht? Notiere die Wörter.

.....

„Der Roman basiert auf einer wahren Begebenheit.“ Het gaat om een waargebeurd verhaal. Waarom doen mensen dit? Wat willen ze hiermee bereiken, wat denk je?

Noteer twee redenen.

.....

.....

Figuur 13: Voorbeeld 3 good practice methodische competenties.

Opmerking

Er zijn bewust geen grammaticaopdrachten verwerkt in de literatuuropdrachten, omdat het om andere competenties gaat: niet om grammatica, maar om woordenschat etc.

Conclusie

Waar moet goed literatuuronderwijs aan voldoen?

- Voortgezet onderwijs moet meer lezergericht leren: je moet altijd beginnen bij de beleving van de leerling.
- Een taalgerichte benadering is belangrijk voor leerlingen.
- Leerdoelen formuleren; het is belangrijk voor leerlingen te weten waarom ze iets moeten leren.

Literatuur:

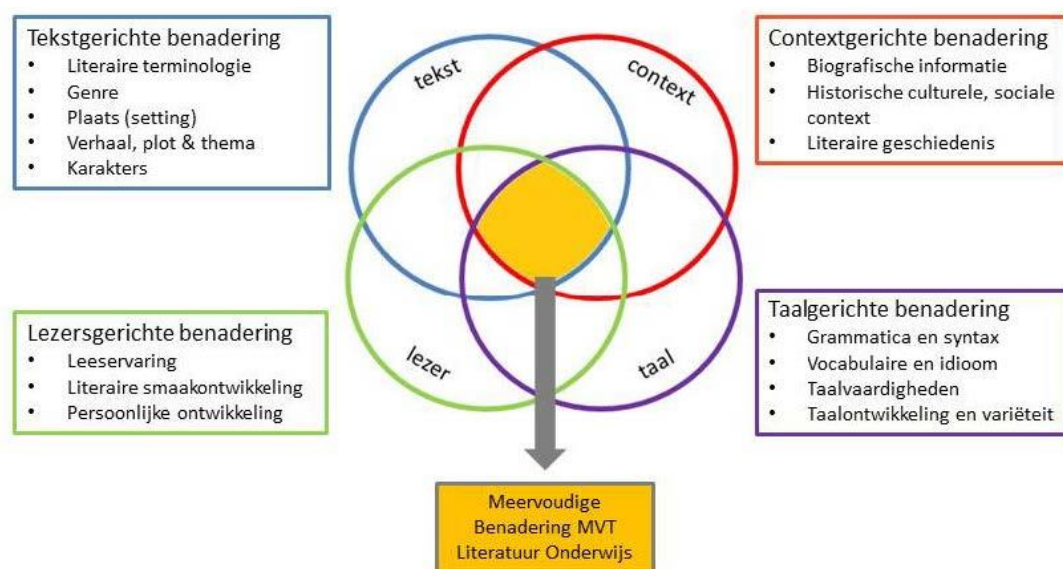
Steininger, I. (2014). *Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.

2B Werkgroep literatuur

Referaat - Jasmijn Bloemert (Rijksuniversiteit Groningen)

De meervoudige benadering MVT Literatuuronderwijs

De meervoudige benadering MVT Literatuuronderwijs (oftewel: comprehensive approach to foreign language literature education) houdt in dat literaire teksten bij de moderne vreemde talen vanuit een viertal benaderingen behandeld worden in de les: de tekstgerichte, contextgerichte, lezersgerichte, en taalgerichte benadering. Binnen de meervoudige benadering worden deze vier benaderingen geïntegreerd en gebalanceerd aangeboden, met als doel de MVT-literatuurlessen zoveel mogelijk te verrijken. Deze benadering sluit aan bij het ERK, dat beweert dat het bestuderen van literatuur in de MVT naast een esthetisch doel ook een intellectueel, moreel, emotioneel, taalkundig en cultureel doel heeft. Figuur 1 geeft schematisch weer dat iedere benadering op zichzelf staat, maar dat de kracht van de MVT-literatuurlessen te vinden is in de integratie van de benaderingen.



Figuur 14: De meervoudige benadering MVT Literatuuronderwijs.

Hieronder volgt een korte samenvatting van wat elk van de vier benaderingen inhoudt:

De **tekstgerichte benadering** houdt zich bezig met de formele elementen van de literatuur, waarbij leerlingen bijvoorbeeld leren hoe het gebruik van literaire termen een effect op de interpretatie van de tekst kan hebben. Een ander aspect van de tekstgerichte benadering is kennis van genre, literaire stijlen en tekstsoorten. Het begrijpen van een literaire tekst vraagt inzicht van de lezer in onderwerpen als: perspectief, thematiek, of het effect van de ruimte. De tekstgerichte benadering gaat er vanuit dat het oefenen van interpretatie vaardigheden met taalkundig veeleisende teksten nuttig is voor het begrijpen van alle discours in de doeltaal.

Binnen de **contextgerichte benadering** wordt literatuur beschouwd als een verzameling teksten die de culturele, historisch en sociaal rijke verscheidenheid van onze wereld reflecteren. Deze verscheidenheid, gecontextualiseerd in een literair werk, vertegenwoordigt vaak een 'vreemde wereld' voor de leerling (in tegenstelling tot literaire teksten in de moedertaal) waarin onderwerpen als identiteit, politieke macht, etniciteit en religie worden besproken. Het bestuderen van de context van literaire werken draagt bij aan de ontwikkeling van een gevoel van tolerantie en begrip voor deze 'vreemde wereld'. Daarnaast kan kennis over literaire stromingen evenals historische en biografische elementen van een literaire tekst verder bijdragen aan het contextualiseren.

De focus van de **lezersgerichte benadering** is de leeservaring, leessaakontwikkeling en algemene ontwikkeling van de leerling. Literatuur nodigt leerlingen uit om buiten hun comfortzone te treden en te experimenteren met het kritisch kijken naar (on)bekende situaties. De lezersgerichte benadering stimuleert leerlingen om literaire teksten te bestuderen vanuit meerdere perspectieven, waardoor ze uitgenodigd worden om te analyseren hoe mensen bijvoorbeeld andere overtuigingen of verlangens kunnen hebben.

De **taalgerichte benadering** richt zich op het gebruik van de taal in literaire werken en de ontwikkeling van de taal bij leerlingen. Literaire teksten in een vreemde taal zijn een potentieel rijke bron van talige input voor leerlingen: het biedt leerlingen een grote variëteit aan authentieke en gecontextualiseerde taal, die de ontwikkeling van de taalvaardigheid van leerlingen kan faciliteren (het zogenaamde 'leeskilometers maken'). De focus op specifiek taalgebruik in de literaire teksten, zoals connotatie, figuurlijk taalgebruik, of woordvolgorde, zou kunnen leiden tot de ontwikkeling van een gevoel voor tekstuele coherentie en cohesie bij leerlingen. Daarnaast kunnen literaire teksten uitstekend gebruikt worden als daadwerkelijke inhoud van de taalvaardigheidslessen waarbij de focus het verbeteren van bijvoorbeeld de schrijfvaardigheid of spreekvaardigheid van de leerlingen is.

Voorbeeld good practice

TASK TITLE:	YEAR& LEVEL:	NR OF LESSONS:
<i>Girl in Translation</i> and global awareness	H 5 /V 4-5	6
ESSENTIAL QUESTION: How can a novel enhance your global awareness*? <i>*By Global awareness I have used the following definition: that we can learn from people who represent diverse cultures, religions and lifestyles in open dialogue and in a spirit of mutual respect.</i>		
GUIDING QUESTIONS: Lesson 1: What are the effects of Chinese -American emigration in your life? Lesson 2: Have you ever come across a story/play/movie/song/painting like <i>Girl in Translation</i> ? Lesson 3: Do you think that in a globalized world multilingualism should to be the norm rather than monolingualism? Lesson 4: (same as lesson 3) Lesson 5: How can novels like a <i>Girl in Translation</i> affect our views of immigration? Lesson 6: How has <i>Girl in Translation</i> enhanced your global awareness?		
INTENDED LEARNING OBJECTIVE(S): Students can explain in English and by using relevant details from the novel how reading literary works such as <i>Girl in Translation</i> enhanced their global awareness.		
TASK DESCRIPTION: Lesson 1 <ul style="list-style-type: none"> - In small groups research Chinese-American emigration by using website such as {a} (C,L) - Create a (digital) A-4 fact sheet in English. - In new groups students discuss their factsheet and the guiding question in English. - Finish the lesson with a class discussion in which you create a class mind map based on the students' fact sheets and group discussions. 		

Figuur 15: Voorbeeld good practice taalvaardigheid (1).

Lesson 2

- Students watch a short performance (8 minutes) by Jean Kwok {b} (C, L)
- While watching/listening they answer several comprehension questions (c)
- Discuss the comprehension questions & guiding question in pairs in English
- Individually create a mind map on an A4 regarding their expectations of the novel. Each thought bubble should contain an adjective which they should be able to explain. Additionally: the students use the mind map to write a short text in which they explain their expectations. (R, L)
- Collect the mind maps and texts (include their names)

READING GAP (a few months)

Note: at this point some schools want the students to take an 'entrance exam' (a week or 2 before lesson 3) to make sure all students read the novel. For example: provide several key extracts from the novel which the students have to place in the right order. They also have to explain in a few sentences why the extracts are key to the novel.

Lesson 3

- Distribute the mind maps and texts written in lesson 2
- Class discussion in English based on the mind maps from the second lesson: did the novel meet their expectations? What was interesting/striking/memorable etc. about this novel? (T, R, L)
- In pairs: The students study 3 extracts from the novel (beginning - middle - end) and analyse how the author has used creative spelling to show how Kimberly's mishearing and misunderstanding of English words changes. In what ways does Kimberley's English progress? (T, L)
- Small group/class discussion: How does the language of the novel evolve as Kimberley grows and matures?
- Individually or in pairs: Analyse the respective roles English and Chinese play in the narrative as it progresses. Students can, for example, study the relationship between Kimberly and her mother.

Figuur 16: Voorbeeld good practice taalvaardigheid (2).

Lesson 4

- Student read and discuss a text on bi- or multilingualism (d) (R, L)
- Based on their reading, the students discuss the guiding question in small groups.
- Students listen and read the poem 'Singh Song!' by Daljit Nagra {e & f) and compare the way both authors have played with the English language. What is the effect of this on your understanding of the story/theme? (T, C, R, L)
- Students select several examples (of 'adapted English') from the novel and the poem, correct them and compare and contrast the examples.
- Students select several words from the novel and poem which they believe are typical of the work and explain their choice.
- Discuss the guiding question (from lesson 3)

Lesson 5

- Individually, students research other immigration stories and create a digital fact sheet (including links to news items etc.) (C, R, L)
- Students compare and contrast their researched stories to Girl in translation. Which aspects of the novel transcend time and place? (T, C, R, L)
- Students use their fact sheet in a class discussion in which the following topics/questions can be discussed:
- Do you think immigrant experiences are much different today?
- What has changed? What has remained the same?
- How is Kimberly's story universal? How is it unique?
- How does Kimberly's Chinese-American story compare to other immigrant stories?
- Would it change if she were from a different country or culture?
- Finish the lesson with a brief class discussion regarding the guiding question.
-

Lesson 6

- Students watch Dateline about China's Millionaire Migration @ (C, R, L)
- In small groups the students discuss the episode focusing on questions such as:
- What is your opinion of this type of migration?
- Have you come across other examples comparable to 'China's Millionaire Migration'?
- What other types of migration can you think of?
- What would be reasons for you to migrate?
- Individually the students write a text in which they explain how reading a novel like Girl in Translation has enhanced their global awareness (in which they use the following definition of global awareness: that we can learn from people who represent diverse cultures, religions and lifestyles in open dialogue and in a spirit of mutual respect.)

Figuur 17: Voorbeeld good practice taalvaardigheid (3).

Materials:

a. Lesson 1

https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_Chinese_Americans

http://teachingresources.atlas.illinois.edu/chinese_exp/introduction04.html

b. Lesson 2

<https://www.youtube.com/watch?v=NVKzlecNrXI>.

c. Lesson 2: Examples of comprehension questions:

- Where do you think the author is giving a presentation? Who is her audience?
- What were the expectations of Kimberly and her mother with regard to the USA?
- Why does Kimberly need to help her mother in the factory?

d. Lesson 4

<https://www.theguardian.com/science/2016/aug/07/being-bilingual-good-for-brain-mental-health>

<https://www.theguardian.com/science/2016/feb/15/preserving-rare-languages-multilingualism-benefits>

e. Lesson 4

<https://www.theguardian.com/books/2007/sep/14/firstbookaw.guardianfirstbookaward1>

f. Lesson 4

<https://www.youtube.com/watch?v=Duq-tMAGgQ>

g. Lesson 6

<https://www.youtube.com/watch?v=1Zs2i3Bpxx4>

Figuur 18: Voorbeeld good practice taalvaardigheid (4).

GIRL IN TRANSLATION

Introducing a fresh, exciting Chinese-American voice, *Girl in Translation* is an inspiring debut about a young immigrant in America, a smart girl who, living a double life between school and sweatshop, understands that her family's future is in her hands.

When Kimberly Chang and her mother emigrate from Hong Kong to Brooklyn squalor, she quickly begins a secret double life: exceptional schoolgirl during the day, Chinatown sweatshop worker in the evenings.

Disguising the more difficult truths of her life-the staggering degree of her poverty, the weight of her family's future resting on her shoulders, her secret love for a factory boy who shares none of her talent or ambition- Kimberly learns to constantly translate not just her language but herself, back and forth, between the worlds she straddles.

Through Kimberly's story, author Jean Kwok, who also emigrated from Hong Kong as a young girl, brings to the page the lives of countless immigrants who are caught between the pressure to succeed in America, their duty to their family, and their own personal desires, exposing a world we rarely hear about. Written in an indelible voice that dramatizes the tensions of an immigrant girl growing up between two cultures, surrounded by a language and a world only half understood, *Girl in Translation* is an unforgettable and classic novel of an American immigrant-a moving tale of hardship and triumph, heartbreak and love, and all that gets lost in translation.

Figuur 19: Voorbeeld good practice taalvaardigheid (5) (Kwok, 2018).

Literatuur:

Kwok, J. (2018). *Girl in Translation*. Online beschikbaar via <http://www.jeankwok.com/book.shtml>

3A Werkgroep task based learning

Referaat - Marrit van de Guchte (Universiteit van Amsterdam)

Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht

In het referaat van Marrit van de Guchte is besproken wat de voordelen van taakgericht leren zijn in tegenstelling tot het reguliere onderwijs en bovendien aan welke criteria het taakgericht leren moet voldoen.

Inleiding

Marrit van de Guchte is zelf overgeschakeld naar taakgericht leren in het onderwijs, omdat de lessen in het reguliere onderwijs niet zeer communicatief waren en omdat er weinig gesproken werd. Zonder tekst- en werkboek is ze er vervolgens mee begonnen om het onderwijs nieuw vorm te geven. Hierbij stond centraal dat de grammatica een middel moest worden om het doel te bereiken, in plaats van dat de beheersing ervan het doel was. Taakgericht leren motiveert lerenden om doelen te bereiken en om taal productief te gebruiken.

Belangrijke criteria voor een opdracht zijn:

- Het moet gericht zijn op betekenis en inhoud
- Het moet resulteren in een communicatief eindproduct
- Het moet het cognitieve proces stimuleren
- Het moet gericht ingezette gaten in de informatie bevatten (*information gap*)

Er zijn twee verschillende soorten opdrachten te onderscheiden: 'gefocuste taken' en 'ongefocuste taken'. Het verschil hiertussen is dat de student bij een 'ongefocuste taak' de mogelijkheid heeft om tussen verschillende linguïstische vormen (bv. gebruik van voorzetsels, verleden tijd etc.) te kiezen, zonder dat er vooraf een bepaalde vorm gewenst is.

Voorbeeld gefocust: Beschrijf je droomkamer.

Daarvoor zijn bepaalde grammaticavormen nodig, want de opdracht is bijna niet uit te voeren zonder bepaalde constructies te gebruiken (*In der Ecke, In der Mitte, Auf dem Bett*). De opdracht is dus in eerste instantie gericht op inhoud en daarna op grammatica.

Voorbeeld ongefocust: Schrijf een raptekst.

Deze opdracht is gericht op de inhoud, maar er zijn geen bepaalde grammaticale vormen waaraan de tekst moet voldoen. Tijdens het werkproces krijgen de studenten feedback (bv. persoonlijke voornaamwoorden kloppen niet). Vervolgens is er een generale repetitie om de raptekst te presenteren; dit helpt om feedback te krijgen op de correctheid van de tekst alvorens de eindpresentatie plaatsvindt.

Een kritiekpunt op het taakgericht leren is namelijk dat aandacht op de inhoud wel leidt tot vloeiende communicatie, maar niet tot correcte communicatie. Wat dreigt is dat de leerling een hogere prioriteit geeft aan de inhoud dan aan de correctheid.

Voorbeeld good practice: In het restaurant

Volgens de 'oude' methode luisteren de studenten eerst naar luisterfragmenten, krijgen vervolgens woordenschattoefeningen, dan grammatica en tot slot een rollenspel. Dit rollenspel wordt vaak achterwege gelaten, omdat anders de onderwerpen in het werkboek niet allemaal behandeld kunnen worden.

Bij het taakgeoriënteerde leren wordt dit omgedraaid: er wordt begonnen met het rollenspel. Eerst vindt er een inleiding in de leeropdracht plaats, dan komt het rollenspel en vervolgens wordt er teruggekomen op de grammaticastructuur en wordt er inhoudelijk gereflecteerd.

Discussie

Moeten leertaken eerder in de leermethode gepresenteerd worden en niet pas aan het einde van het hoofdstuk?

De deelnemers waren het erover eens dat de chronologie van de leermethodes niet altijd goed is en dat er veel parallel gewerkt dient te worden. Eventueel zouden verschillende boeken gecombineerd kunnen worden zodat er meer gevarieerd kan worden in opdrachten.

3B Werkgroep task based learning

Referaat - Matthias Mitzschke (Rijksuniversiteit Groningen)

Leeropdrachten voor het DaF-Onderwijs. Differentiatie, motivatie en de regie van de lerende.

Taak- en oplossingsgericht leren is een aanpak die de studenten de mogelijkheid biedt om zich actief bezig te houden met het bereiken van een doel of het vervullen van een taak door middel van communicatie. Door taakgericht leren wordt geprobeerd om de 'interlanguage' van studenten te ontwikkelen door het verschaffen van een bepaalde taak en deze met behulp van taal op te lossen.

Traditioneel gezien krijgen studenten een taalstructuur of functie aangeleerd en krijgen vervolgens een opdracht waarbij ze het geleerde moeten inzetten. Bij taakgericht leren krijgen ze een taak gepresenteerd die ze – eventueel met begeleiding – moeten oplossen. Vervolgens wordt dit geëvalueerd, gepresenteerd en krijgen de studenten feedback.

Het proces ziet er dan als volgt uit: De leerling moet een product maken dat concreet is beschreven, waarbij hij/zij bepaalt wat in welke volgorde moet worden gedaan. De productieve vaardigheden spreken en schrijven staan zo vanzelf op de eerste plaats. Een pre-task en begeleiding van de leraar bieden hulp. De omschrijving van de taak biedt een stimulans en een framework dat de leerling zelf moet invullen of inkleuren. De inhoud en vaak ook de concrete vorm wordt door de leerling bepaald. De criteria voor de beoordeling creëren bovendien duidelijkheid over de te bereiken doelen.

Gesteld werd dat in Nederlandse leergangen de taken e.d. meestal als 'eindopdrachten' voor het spreken en schrijven worden gebruikt in een hoofdstuk. Ze sturen het leren niet, maar proberen het samen te bundelen.

Voorbeeld good practice task based learning

Opdracht 1



Help! Thieves!

Can you describe the thieves? There were two thieves, a man and a woman.

Did the woman wear glasses? Yes, glasses and long black hair. She is young.

Did the man have a moustache? A black moustache, but no glasses. He has short hair.

Look at these pictures. Yes, here they are!

A task taken from a task-based syllabus for beginners.

15

Figuur 20: Gülek, M. (2013). A task taken from a task based syllabus for beginners.

Opdracht 2

Werk samen met drie andere studenten. Je zit op een zinkend schip. Je moet naar het dichtstbijzijnde eiland zwemmen. Je hebt een waterdicht vat, maar je kan maar 20 kilo aan spullen meenemen. Beslis welke van de volgende spullen je meeneemt. (Denk eraan, je mag niet meer dan 20 kilo aan spullen meenemen).

- Waterdichte lakens stof (3 kilo per stuk)
- Laptop (3,5 kilo)
- Touw (6 kilo)
- Vuur aanmaakset (500 gram per stuk)
- Kortegolf radio (12 kilo)
- Medische set (2 kilo)
- Flessen water (1,5 kilo per stuk)
- Pakken met suiker, meel, rijst, poedermelk, koffie, thee (per pak 500 gram)
- Blikken voedsel (500 gram per stuk)
- Doos met boeken en tijdschriften (3 kilo)
- Bijl (8 kilo)

Figuur 21: Voorbeeld 2 good practice task based learning.

Opdracht 3



FERIEN!!!! WIR VERREISEN!!!!

Thema: Europäische Länder und Sprachen

Du hast zusammen mit einer Freundin einen Preis gewonnen. Ihr bekommt € 10.000 und macht eine Reise von 6 Wochen durch Europa. Ihr besucht 3 bis 5 Länder. Anhand dieser Reise macht ihr ein Ferienbuch in dem Ferienbuch gibt es Bilder und ihr schreibt einen Reisebericht, darin schreibt ihr über eure Erlebnisse. Ihr

schreibt auch welche Verkehrsmittel ihr benutzt habt, wo ihr gewohnt habt, was ihr alles gesehen habt. Am Ende gibt es eine Kostenübersicht.

Benutze folgende Wörter/ GrammatikWortschatz Verkehrsmittel/ Europäische Länder/ Präpositionen "nach, zu, in"/ Adjektiv/ Perfekt/Imperfekt in der Deutschstunde erzählt ihr euren Mitschülern in einem „Pitch“ von 2 Minuten über eure Reise.

Beurteilungskriterien:

Reisebericht						21 Punkte
Titelblatt	0	1				
Länder 5-> 2/4->1 ½ /3-> 1	0	1	2			
Gramm: nach, zu, in	0	1	2	3		
Gramm: Adjektiv	0	1	2	3		
Partizip	0	1				
Verben	0	1	2			
Wortschatz	0	1	2	3	4	
Text/Bilder	0	1				
Pitch	0	1	2	3		
Schülerpunkte	0	1	2			
rechtzeitig	0	1				
Informationsgehalt	0	1	2	3		
Extra	0	1	2			

Figuur 22: Voorbeeld 3 good practice task based learning (Bolsveld, z.j. (in voorbereiding)).

Opdracht 4

ERK-niveau A1+/A2Praxis - 'Jobben - Wer, was, wann, warum, wieviel?'

In deze Praxisaufgabe ga je in groepjes van 3 of 4 leerlingen aan de slag met het thema 'Jobben / Arbeiten / Nebenjobs'.

Situatie:

Jullie hebben in het online Jugendmagazin 'M80' een artikel over bijbaantjes in Duitsland gelezen <http://m80-magazin.de/JobStarter/berufvorstellungen/jobben-neben-der-schule/> en besluiten als reactie een vlog / videobijdrage over baan / bijbaantjes in Nederland in te sturen.



Figuur 23: Voorbeeld 4 good practice task based learning (1) (Brems, z.j. (in voorbereiding)).

Doelen:

1. Ik kan vragen stellen en spreken over het thema banen / bijbaantjes (wie, wat, waar, wanneer, hoeveel, hoe lang, evt. opleiding, ambities, enz.).
2. Ik kan met een groepje een leuke vlog/film/tv-programma voorbereiden (script) en maken.
3. Ik kan de algemene gespreksconventies toepassen. (een gesprek beginnen, eindigen, iemand bedanken, enz.)
4. Ik houd er in mijn taalgebruik rekening mee met wie ik spreek (du / Sie).

Tijdspad:

	Activiteiten:	Inleveren / Producten:
Les 1: <i>Datum</i>	Introductie, groepjes vormen, brainstormen, logboek bijhouden.	
Les 2: <i>Datum</i>	Script schrijven, logboek bijhouden.	
Les 3: <i>Datum</i>	Script schrijven, logboek bijhouden.	Script (getypt) <u>op papier</u> + serius ingevuld logboek inleveren, uiterlijk aan het eind van de dag .
Les 4: <i>Datum</i>	Filmen + bewerken, logboek bijhouden.	
Les 5: <i>Datum</i>	Filmen + bewerken, logboek bijhouden	Eindproduct , uiterlijk aan het eind van de dag .
<i>1e les na de laatste projectles:</i>		Serius ingevuld logboek <u>op papier</u> in, uiterlijk de 1^e les na de laatste projectles .

Groepsgrootte:

Je werkt in groepjes van 3 of 4 leerlingen. (Eventueel overleggen met docent.)

Figuur 24: Voorbeeld 4 good practice task based learning (2) (Brems, z.j. (in voorbereiding)).

Aandachtspunten:

		Check:
1	Iedereen komt in beeld.	
2	Iedereen spreekt minimaal 10 zinnen uit het hoofd. Meer mag natuurlijk altijd!	
3	In groepjes met 4 leerlingen komen minimaal 3 verschillende (bij-)banen aan de orde, in groepjes met 3 leerlingen minimaal 2.	
4	Er komen voldoende aspecten rondom het thema baan / bijbaan aan de orde.	
5	Er komt minimaal 1 oudere persoon in de vlog voor (beleefdheidsvormen).	
6	De vlog / het filmpje heeft een duidelijk begin en einde.	
7	Jullie houden het logboek bij waarin je per les opschrijft wie wat wanneer waar doet / gedaan heeft, welke afspraken je maakt en wat je nodig hebt.	
8	Jullie leveren het script, het eindproduct en het logboek op of voor de afgesproken data in.	
	Kijk op het beoordelingsformulier waarop jullie precies worden beoordeeld.	

Hulpmiddelen:

- De leerstof van het betreffende hoofdstuk (TB, AB en online).
- Grammatikübersicht achterin je TB.
- www.uitmuntend.de
- www.duits.de/vaklokaal/spreken/
- Artikel: <http://m80-magazin.de/JobStarter/berufsvorstellungen/jobben-neben-der-schule/>
- Artikel: <http://www.juppidu.de/juppidu/schule%20beruf/jobben.html>
- Voorbeeldfilmpje: Nebenjobs - Was jobbst du?
https://www.youtube.com/watch?v=Fvi_8_V5thc
- Voorbeeldfilmpje: Taschengeld aufbessern - 5 Nebenjobs für Schüler und Studenten - Tipps & Tricks
<https://www.youtube.com/watch?v=ZePz5iQO4Bs>
- Windows Movie Maker of een soortgelijk programma als je het filmpje op de computer wilt bewerken.
- Een filmbewerkingsapp, als je het filmpje op je mobiel wilt bewerken.
- En natuurlijk kun je ook je docent om tips vragen!

Maak er iets leuks, moois en origineels van!

Viel Spaß und Erfolg!

Figuur 25: Voorbeeld 4 good practice task based learning (3) (Brems, z.j. (in voorbereiding)).

Beoordelingsformulier Spreken - A2:

Spreektaak A2: Ik kan met eenvoudige zinnen praten en vragen stellen over mezelf en het thema (bij-)baantjes / werk.

Criteria	punten			
Gespreksconventies: <i>(beleefdheidsvormen, iemand aanspreken, bedanken, enz.)</i>	4	3	2	1
Woordenschat: <i>Ik ken bijna alle woorden / uitdrukkingen die nodig zijn om mijn verhaal over te kunnen brengen.</i>	8	6	4	2
Uitspraak: <i>Ik spreek duidelijk verstaanbaar, met een licht accent en slechts af en toe een verkeerd uitgesproken woord.</i>	4	3	2	1
Grammatica, zinsbouw en samenhang: <i>Ik kan alle geleerde vaste formules en grammaticale onderwerpen (bijv. ww-vormen, naamvallen) gebruiken. Ik gebruik voegwoorden als 'und', 'aber' en 'weil' om groepen woorden en/of zinnen met elkaar te verbinden.</i>	8	6	4	2
Vloeiendheid: <i>Ik gebruik hele zinnen, en praat bijna zonder aarzelingen vlot door.</i>	4	3	2	1
Eindproduct en samenwerking: <i>Ik kan in goede samenwerking met een groepje leerlingen een originele en goed verzorgde filmbijdrage maken, die aan de eisen onder 'Aandachtspunten' voldoet.</i>	8	6	4	2
Cijfer:	Aantal punten:			
Weging:	3,6			
	1			

Figuur 26: Voorbeeld 4 good practice task based learning (4) (Brems, z.j. (in voorbereiding)).

Literatuur:

Gülek, M. (2013). *Task-Based Language Teaching*. Online beschikbaar via <http://de.slideshare.net/hulyagulek/1993/task-based-language-teaching-tblt?related=1>

4A Werkgroep landskunde, cultuur en inhoud

Referaat - Wilma Kruithof (ICLON – Universiteit Leiden)

Landskunde

In het vreemde talenonderwijs is een ontwikkeling merkbaar: het accent wordt namelijk steeds meer op taalvaardigheid gelegd. De vraag daarbij is waarover de leerlingen precies praten, schrijven en lezen, en waar luisteren ze naar? Wat is de inhoud?

In Nederlands leermateriaal zijn er hoofdzakelijk algemene thema's te vinden zoals reizen, toekomstplannen, gezondheid etc. Vaak ontbreekt er in de inhoud echter informatie waarbij de leerlingen ook daadwerkelijk iets over het Duitstalig gebied leren (Duitsland, Oostenrijk, Zwitserland). De vaardigheden zouden dus meer verbonden moeten worden met *Landkunde* of te wel: Kennis van land en volk (KLV). Dat is nodig zodat er een collectief geheugen gevormd kan worden, waarmee de wereld begrepen wordt. Er moet hierbij gelet worden op de feitelijke, communicatieve, interculturele en actuele KLV.

Redenen waarom leermateriaal waarin inhoud en taal elkaar versterken beperkt blijft, zijn:

1. het thema aanbod is te groot,
2. een evenwicht tussen inhoud en taal is moeilijk,
3. KLV is niet alleen statisch maar verandert ook,
4. lesmethodes beïnvloeden de eindtoetsing en andersom.

Wilma Kruithof toonde twee goede voorbeelden van Landeskunde, waarin de leerlingen zowel inhoudelijk over het doeltaalland en de –cultuur leren als ook aan hun taalvaardigheid werken. Het eerste voorbeeld is uit haar eigen lespraktijk en heeft als thema München. Leerlingen worden geïnformeerd over de historie van de stad en de geografie, Kunst (Blaue Reiter, Marc & Kandinsky), Weisse Rose, Olympische Spelen 1972, het Oktoberfest en de huidige veiligheidsmaatregelen die daar tegenwoordig genomen worden. Zowel schriftelijke bronnen als documentaires worden ingezet; de leerlingen bereiden een bezoek aan de stad voor en oefenen met schrijven, spreken en ze worden uitgenodigd om kritisch te reflecteren op de actuele situatie in Duitsland. Het tweede voorbeeld is van een studente van Wilma en thematiseert de actuele situatie in Duitsland rond Pegida. Via televisie-uitzendingen krijgen de leerlingen informatie over het thema. Vervolgens komen opdrachten waarin leerlingen productief werken (schrijven en spreken) en de situatie in Nederland en Duitsland vergelijken.

4B Werkgroep landskunde, cultuur en inhoud

Referaat - Luiza Ciepielewska-Kaczmarek (Adam Mickiewicz University)

Landeskunde im DaF-Unterricht: Best practice in polnischen Lehrwerken für DaF in der Grundschule

De nadruk van het referaat van dr. Luiza Ciepielewska-Kaczmarek lag op het gebruik van *Landeskunde* (KLV) in het DaF-onderwijs. Ze heeft enkele *best practice* voorbeelden besproken aan de hand van Poolse lesmethodes die in het basisonderwijs gebruikt worden.

Er zijn in feite drie posities die aangenomen worden door KLV in DaF-lesmethodes:

1. Lesmethodes waarin de KLV-inhoud als losstaand onderdeel en voornamelijk impliciet behandeld worden. Ze hangen vaak samen met de inhoud of met het thema van de desbetreffende onderwijseenheid.
2. Lesmethodes die de KLV-inhoud expliciet opnemen en waarbij deze een marginale rol spelen. Vaak wordt het op het einde van het hoofdstuk kort aangestipt, maar worden ze vaak overgeslagen en blijft het aantal opdrachten beperkt. Landkunde wordt dan zeggezegd als extraatje aangeboden.
3. Lesmethodes waarin KLV als vast bestanddeel een prominente plaats in iedere les inneemt. In overeenstemming met het concept van de integratieve *Landeskunde* behoren deze inhouden tot de verplichte lesstof.

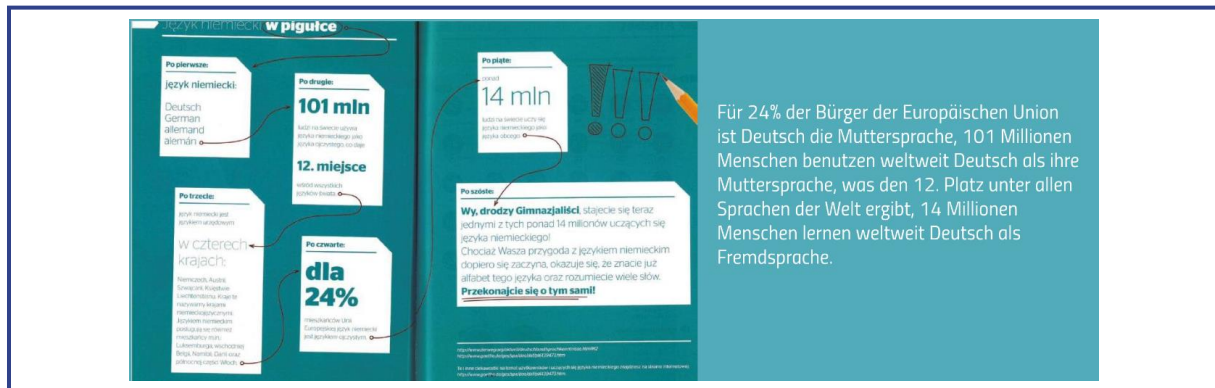
De voordelen van integratieve landkunde zijn:

- Het behandelen van de betreffende KLV-onderwerpen kunnen niet gemakkelijk achterwege gelaten worden.
- Er is geen extra lesuur nodig om KLV te behandelen.
- Het leren van een taal wordt inhoudelijk gedaan.
- Betekenisvol leren.

Best

practice

De inleiding van deze lesmethode start met een korte introductie over de DACH-landen (Duitsland, Oostenrijk, Zwitserland), zodat de leerlingen alvast toegang tot de taal krijgen via culturele en landskundige feitjes en weetjes.



Figuur 27: Kościelniak-Walewska, E., & Kosacka, M. (2017). [Culturele en landskundige feiten in de lesmethode "Meine Deutschtour"].

Het volgende voorbeeld is afkomstig uit de lesmethode 'Meine Deutschtour 7' en toont een voorbeeld van integratieve landkunde.

L5

Was sind Sie von Beruf?



1 Berufsbezeichnungen. Hör zu und sprich nach.

Nazwy zawodów. Posłuchaj i powtórz.

der Maler • der Lehrer • der Fotograf • der Schauspieler •
der Sportler • der Verkäufer • der Arzt • der Journalist • der Friseur



2

Bilde die feminine Form der Berufsbezeichnungen gemäß dem Beispiel und schreibe sie ins Heft.

Utwórz żeńskie formy nazw zawodów według przykładu i napisz je w zeszytach.

1. der Kellner – die Kellnerin

3. der Politiker – ...

2. der Polizist – ...

4. der Sänger – ...

3

Ordne mündlich den Bildern die Berufsbezeichnungen zu.

Przyporządkuj ustnie zdjęciom właściwe nazwy zawodów.



der Busfahrer / die Busfahrerin • der Architekt / die Architektin • das Model •
der Koch / die Köchin • der Tierarzt / die Tierärztin

4

Was sind die Personen aus der Aufgabe 3 von Beruf? Fragt und antwortet.

Kim są z zawodu osoby przedstawione na zdjęciach w zadaniu 3? Zadawajcie pytania i odpowiadajcie na nie.

Was ist die Frau auf dem Foto 1 von Beruf?

Was ist der Mann auf dem Foto ... von Beruf?

Die Frau auf dem Foto 1 / Sie ist ... (von Beruf).

Der Mann auf dem Foto ... / Er ist ... (von Beruf).

5

Berühmte Leute. Kennst du ihre Berufe? Bilde mündlich Sätze gemäß dem Beispiel.

Słynni ludzie. Czy znasz ich zawody? Utwórz ustnie zdania według przykładu.

Namen: Sebastian Vettel • Angela Merkel • Philipp Lahm • Heidi Klum

Berufe: Politikerin • Model • Fußballspieler • Rennfahrer



Das ist
Angela Merkel
Sie ist **Politikerin**
(von Beruf).



✓ Znam nazwy zawodów.

✓ Potrafię poinformować, kim są z zawodu wybrane osoby z krajów niemieckiego obszaru językowego.

Figuur 28: Kościelniak-Walewska, E., & Kosacka, M. (2017). *Was sind Sie von Beruf?*

In het *good practice* voorbeeld hieronder is KLV op een contrastieve manier ingezet: het laat leerlingen nadenken over de verschillen tussen huizen in Duitsland en Polen ('Meine Deutschtour 8').

Häuser in Deutschland und in Polen

In was für Häusern wohnen die Deutschen? In was für Häusern wohnen die Schüler aus eurer Klasse/Schule? Sammelt in Gruppen Informationen. Erstellt Statistiken und präsentiert sie vor der Klasse.

- Lest den Text und ergänzt ihn mit den richtigen Informationen. Sucht die Informationen in verschiedenen Quellen.
- In was für Häusern wohnen die Schüler aus eurer Klasse/Schule? Sammelt in Gruppen Informationen. Erstellt eine Statistik und zeigt sie vor der Klasse.
- Berichtet, wo die Schüler aus eurer Klasse/Schule wohnen.

Die meisten Schüler wohnen in ... Viele wohnen auch in ...

Ein Viertel/Ein Drittel der Schüler wohnt in ...

... Prozent der Schüler wohnen in ... Nur wenige wohnen in ...

Figuur 29: Voorbeeld 3 *good practice landkunde* (Kościelniak-Walewska & Kosacka, 2017).

Voorbeelden van concrete *good practice* voorbeelden voor contrastief ingerichte projecten (uit Poolse DaF-lesmethodes) zijn:

Best practice aus polnischen DaF-Lehrwerken: Beispiele für landeskundliche kontrastiv angelegte Projekte

- Essen in DACH-Ländern

Erstellt ein illustriertes Prospekt über Essen in den DACH-Ländern.

Überlegt zusammen, welche Speisen für Polen typisch sind.

(vgl. Meine Deutschtour 7: 143)

- Schulwege in Deutschland

Erstellt eine Mindmap zum Thema "Schulwege in Deutschland". Sucht Informationen in verschiedenen Quellen. Präsentiert die Mindmap vor der Klasse.

Wie kommen die Schüler aus eurer Klasse/ Schule zur Schule? Sammelt in Gruppen Informationen. Erstellt eine Statistik und präsentiert sie vor der Klasse.

(vgl. Meine Deutschtour 8: 141)

- Deutschlands schönstes Stadion

Findet im Internet Informationen über ein Stadion in Polen zu den angegebenen Punkten und bereitet eine multimediale Präsentation vor.

(vgl. Mit links! 1: 73)

- Nikolaus in DACHL

Was haben die DACHL-Nikolausmänner und der polnische Nikolaus gemeinsam?

(vgl. Kompass Team 2: 33)

Figuur 30: Good practice voorbeelden voor contrastief ingerichte projecten.

Literatuur:

- Kościelniak-Walewska, E., & Kosacka, M. (2017). *Meine Deutschtour 7*. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej, Nowa Era.
- Kościelniak-Walewska, E., & Kosacka, M. (2017). *Meine Deutschtour 8*. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej, Nowa Era.
- Kręciejewska, E., Lisowska, D., & Serzysko, C. (2017). *Mit Links! Język niemiecki dla szkoły podstawowej. Poziom 1*. Pearson.
- Reymont, E., Sibiga A., & Jezierska-Wiejak, M. (2017). *Kompass Team 1*. Podręcznik do języka niemieckiego dla klas 7-8. PWN.
- Serzysko, C., Kręciejewska, E., & Sekulski, B. (2018). *Mit Links! Język niemiecki dla szkoły podstawowej. Poziom 2*. Pearson.
- Tammenga-Helmantel, M., Ciepielewska-Kaczmarek, L., & Jentges, S. (2017). Kultureller und sprachlicher Vielfalt auf der Spur: D-A-CH-(L)-Praxis in polnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *IDV-Magazin 92*, 32-38.

5A Werkgroep productieve vaardigheden

Referaat - Anna Szczepaniak-Kozak (Adam Mickiewicz University)

Leren spreken met de focus op pragmatische competentie

Besproken is wat pragmatische competentie en interlanguage pragmatiek inhouden, en wat het belang hiervan is.

Interlanguage pragmatics

- Interlanguage (oftewel tussentaal) is een taal die ergens tussen de eerste en tweede taal in 'zweeft' en structurele kenmerken van beide talen heeft.
- Pragmatiek is o.a. het gedeelte van taalkunde waarin men bekijkt op welke wijze de context invloed heeft op de manier van het interpreteren van zinnen.

Bij interlanguage pragmatics gaat het om de ontwikkeling van de vaardigheid van L2-leerders om communicatieve handelingen te begrijpen en te produceren, bijv.: bewustzijn van sociale afstand, sociale status, culturele kennis en de invloed van de context/situatie.

Taalhandelingen komen in elke taal voor, maar de vorm waarin ze verschijnen, hun functie en frequentie verschillen per cultuur. Je hebt deze pragmatische competentie nodig om bijvoorbeeld beleefdheid te kunnen tonen, aangezien dit cultuurafhankelijk is. De student moet daarom leren dat 'spreken' altijd afhankelijk is van de context.

Volwassenen beschikken al over kennis van sociopragmatische nuances vanuit hun moedertaal, maar hebben toch pragmatolinguïstische middelen nodig om deze nuances ook in de doeltaal te kunnen uitdrukken. Docenten moeten rekening houden met deze reeds bestaande kennis.

Positieve en negatieve beleefdheid: voorbeelden in de Engelse taal

Alle vormen van beleefdheid zijn bedoeld zijn om mensen 'gezichtsverlies' te besparen. Er zijn twee vormen van gezichtsverlies; **verlies van het positieve gezicht** en **verlies van het negatieve gezicht**.

Iemands positieve gezicht is het idee dat iemand aardig gevonden wordt of dat hij de moeite waard is om rekening met hem te houden. Als je iemand het verlies van zijn positieve gezicht wilt besparen, dan laat je merken dat je hem waardeert of dat je rekening met hem houdt. We noemen dat positieve beleefdheid.

- Het volgen van de behoeftes of verlangens van de geadresseerde: “You’re a wonderful cook!”
- Optimistisch zijn: “You wouldn’t mind opening the window while you’re up, would you?”
- Het gebruik van in-groep verwijzingen om solidariteit uit te drukken: “We both know how much hard work pays off.”
- Zoeken naar overeenstemmingen.
- Het aanbieden of beloven van iets.
- Het maken van grappen.
- Gebruik maken van overdrijving en dramatische effecten om de geadresseerde te interesseren of bij iets te betrekken.
- Het geven van of vragen om redenen.
- Het geven van cadeaus.

Iemands negatieve gezicht is het idee dat iemand het recht heeft om zelf te beslissen en dat hij het recht heeft om niet gestoord te worden. Wanneer je iemand een bevel geeft of wanneer je iemand lastigvalt, dan lijdt die persoon verlies van zijn negatieve gezicht. Als je probeert om mensen die vorm van gezichtsverlies te besparen, dan gebruik je negatieve beleefdheid.

- Het indirect aanduiden van iets: “It is chilly in here.”
- Het gebruik van vragen.
- Het gebruik van belemmeringen zoals: well, I mean, you know, actually etc.
- Verontschuldigen
- Het minimaliseren van de last of afleiding gebruiken
- Pessimistisch zijn
- Het gebruik van modale werkwoorden

Uit het bovenstaande voorbeeld voor de Engelse taal blijkt dus dat pragmatische competenties nodig zijn om iets als ‘beleefdheid’ te kunnen gebruiken in een vreemde taal en dat hiervoor aandacht moet zijn binnen het vreemdetalenonderwijs. Iedereen is namelijk gewend om beleefdheid te construeren zoals dit in de moedertaal door middel van bepaalde woorden of constructies aangeleerd is, maar de (talige) invulling van beleefdheid is taal- en context-specifiek.

Voorbeelden good practice

Quiz: How polite are you?

- Do the quiz and compare your answers with your partner.

1. You want to use your friend's phone. What do you say?

a) Could I use you phone?

b) Where's the phone?

2. You can't hear what your friend says on the phone. What do you say?

a) Say again.

b) Could you say that again?

3. You want a taxi. What do you ask the hotel doorman?

a) I want a taxi.

b) Could you call a taxi, please?

4. You ask the hotel receptionist 'Could I pay by credit card?'. How does she reply?

a) No.

b) Sorry, I'm afraid we only accept cash.

Figuur 31: Voorbeeld 1 good practice interlanguage pragmatics.

Andere voorbeelden van good practice:

- Put the words in the correct order to make questions or sentences.
 1. food / to/ like / I'd / local / try / some
 2. recommend / nightclub / a /could/ good / you

Etc.
- Complete the sentences in any way you choose.
 1. Could you recommend a ... ?
 2. Would you be able to ... for me?

Etc.
- Make a note to another student, making a request. The other student must write a note to answer you.

Figuur 32: Voorbeeld 2 good practice interlanguage pragmatics.

5B Werkgroep productieve vaardigheden

Referaat - Eva Schmidt (Universität Duisburg-Essen)

Leren spreken met de focus op pragmatische competentie

Eva Schmidt heeft enkele projecten gepresenteerd die allemaal, in samenwerking met verschillende andere instituten, vanuit de universiteit Duisburg-Essen zijn opgezet en waarbij de bevordering van productieve vaardigheden bij het leren van een vreemde taal centraal staat.

1. Project SchriFt

Project *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe 1 und im Herkunftsspracheunterricht Türkisch* is een empirische studie naar de effectiviteit van de bevordering van schrijfvaardigheden binnen het reguliere vakonderwijs. Er wordt onderzocht op welke manier scholieren kunnen profiteren van schrijfoefeningen die in het reguliere onderwijs worden geïntegreerd en of dit bijdraagt aan de taalvaardigheden in de Duitse en Turkse taal. Het taal- en vakonderwijs worden op deze manier dus sterker met elkaar verbonden en gepoogd wordt de taalvaardigheden te verhogen.

(Website: <https://www.uni-due.de/schrift/projekt.php>)

Voorbeelden good practice voor het vak natuurkunde:

Voorbeeld 1:

MERKBLATT: Wortschatz und Satzmuster

Auf diesem Arbeitsblatt findest du Wörter und Sätze, die dir helfen, dein Versuchsprotokoll auszufüllen.

Wortschatz

• <u>ans</u> chließen (Man schließt die Batterie <u>an</u> .)	• <u>vers</u> chließen (Man verschließt die Pappröhre.)
• <u>unter</u> legen (Man legt die Hartschaumunterlage <u>unter</u> .)	• gegen etwas schlagen (Man schlägt gegen die Gummihaut.)
• <u>ab</u> pumpen (Man pumpt die Luft <u>ab</u> .)	• der Schall breitet sich aus
• auf etwas hören (Man hört auf das Geräusch der Klingel.)	• das Vakuum = ein luftleerer Raum
• etwas bewegt sich (Die Luft bewegt sich.)	• der Schall
• <u>an</u> bringen (Man bringt die Vakuumpumpe <u>an</u> .)	• die Schallausbreitung
	• der Schallträger
	• die Luft bewegt sich

Figuur 33: Boubakri, C. (2017). *Wortschatz und Satzmuster (1)*.

Satzmuster

Diese Satzanfänge helfen dir, eine **Durchführung** zu schreiben.

Zuerst.... / Dann... / Danach... /

Darauf... / Anschließend... / Zum Schluss

Man benutzt diese Wörter, um den Text zu gliedern.

Diese Satzanfänge helfen dir, eine **Beobachtung** zu schreiben.

Man kann sehen, dass...

Wenn... , dann...

Man schreibt das auf, was man sehen kann.

Diese Satzanfänge helfen dir, eine **Auswertung** zu schreiben.

Immer wenn... , dann...

... weil,

Man schreibt eine Verallgemeinerung oder Begründung.

Achtung:

Ein **Versuchsprotokoll** wird immer im **Präsens**, das heißt in der **Gegenwart**, geschrieben.

So ist es richtig: Man verbindet die Leitungen.

So ist es falsch: Man ~~hat~~ die Leitungen ~~verbunden~~.

Außerdem wird ein **Versuchsprotokoll** immer in der **unpersönlichen man-Form** oder im **Passiv** geschrieben.

So ist es richtig: Man verbindet die Leitungen. Oder: Die Leitungen werden verbunden.

So ist es falsch: ~~Paul~~ verbindet die Leitungen. Oder: ~~Wir~~ verbinden die Leitungen.

Figuur 34: Boubakri, C. (2017). Wortschatz und Satzmuster (2).

voorbeeld 2:

Aufgabe:

1. Ordne die Durchführungsbeschreibung neu an. Schreibe dazu die richtigen Nummern in die Kästchen.
2. Schreibe die Durchführungsbeschreibung dann in der richtigen Reihenfolge unten auf.
3. Ergänze zu jedem Schritt die Wörter, die die zeitliche Abfolge anzeigen. Dazu musst du eventuell die Sätze umstellen.

z.B.: oder Beispiel: Man verbindet zwei Kabel mit der Batterie

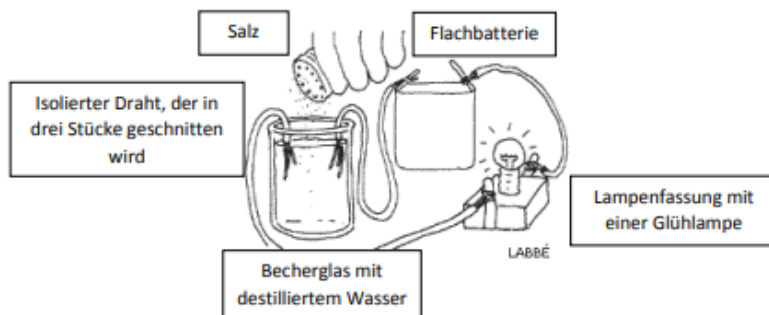
-> **Dann verbindet man zwei Kabel mit der Batterie.**

Figuur 35: Boubakri, C. (2017). Eine Durchführungsbeschreibung ist durcheinander geraten (1).

Eine Durchführungsbeschreibung ist durcheinander geraten

Unten siehst du eine Durchführungsbeschreibung, die durcheinander geraten ist.

Außerdem siehst du ein Bild, das dir zeigt, wie das Experiment am Ende aussehen soll.



An den Enden der drei Drähte **trennt man** die Isolierung **ab**.

Man teilt mit einer Zange den isolierten Draht in drei Teile.

Mit dem dritten Draht **verbindet man** die Batterie und die Lampe.

Man schaut, ob die Lampe leuchtet. **Man schüttet** etwas Salz in das Becherglas und **schaut** wieder, ob die Lampe **leuchtet**.

Man füllt das destillierte Wasser in das Becherglas.

Zwei Drähte **befestigt man** an Klemmen und **steckt** sie so am Becherglas fest, dass sie ins Wasser **reichen**.

Von den zwei Drähten, die aus dem Becherglas **kommen**, **verbindet man** einen mit der Batterie und einen mit der Lampe.

Achtung: Eine Durchführungsbeschreibung wird in der **man-Form** und in der **Gegenwart** geschrieben. Schau dir dazu die fett markierten Wörter an.

Figur 36: Boubakri, C. (2017). *Eine Durchführungsbeschreibung ist durcheinander geraten (2)*.

2. Project Sprache durch Kunst

Het project *Sprache durch Kunst* is erop gericht om de mondelinge taalvaardigheden van leerlingen uit te breiden en te verbeteren door buitenschoolse activiteiten die met kunst te maken hebben te verbinden met schoolse activiteiten. De taalvaardigheden worden zowel in de musea als ook tijdens een intensieve voorbereiding en nabespreking vergroot. Tegelijkertijd worden leerlingen cultureel onderwezen en vergroten daarmee hun kennis op het gebied van kunst.

(Website: <https://www.uni-due.de/daz-daf/beschreibungsdk.php>)

3. Project LeVi

Het project *Lernen für Vielfalt* levert een bijdrage aan de ontwikkeling van de kwalificaties van leerkrachten voor het onderwijzen van geïmmigreerde leerlingen en daarnaast draagt het bij aan een betere onderwijssituatie voor deze leerlingen. Het project bestaat uit verschillende componenten zoals bijvoorbeeld een expertenpool, een materiaalpool, de ontwikkeling van nieuw lesmateriaal, mogelijkheden tot bijscholing voor docenten, workshops etc.

(Website: <https://www.uni-due.de/daz-daf/levi.php>)

4. Programma Weiterbildung: Neuzugewanderte in der Erwachsenenbildung und in der Schule

De integratie van vluchtelingen leidt in Duitsland – maar ook andere Europese landen- tot een politiek-maatschappelijke uitdaging. Voor een goede integratie zijn talige competenties van groot belang en daar krijgt het vakgebied ‘Deutsch als Zweitsprache’ in Duitsland een belangrijke rol in toebedeeld. Binnen het programma *Weiterbildung: Neu-zugewanderte* wordt er bijscholing aangeboden aan docenten die te maken hebben met vluchtelingen in het onderwijs op school of in het volwassenenonderwijs. Er staan hierbij drie doelen centraal: 1) Het overbrengen van vakinhoudelijke kennis, 2) de sensibilisatie voor het werk met vluchtelingen, 3) didactische uitwisseling en het praktisch kunnen inzetten van de opgedane kennis.

(Website: <https://www.uni-due.de/daz-daf/daz-neuzugewanderte/index.php>)

5. Project LeMaWi

Het project *Lehrmaterialien für Willkommensklassen* reageert op de stijgende vraag naar lesmateriaal en instrumenten voor het onderwijs met vluchtelingen. Op de website <https://www.uni-due.de/daz-daf/levi.php> is meer informatie te vinden en wordt materiaal beschikbaar gesteld.

Literatuur:

Boubakri, C. (2017). *Eine Durchführungsbeschreibung ist durcheinander geraten*. Online beschikbaar via https://www.uni-due.de/imperia/md/content/schrift/eine_durchf%C3%BChrungsbeschreibung_ist_durcheinander_geraten.pdf

Boubakri, C. (2017). *Wortschatz und Satzmuster*. Online beschikbaar via https://www.uni-due.de/imperia/md/content/schrift/wortschatz_und_satzmuster.pdf

6A Werkgroep language/cultural awareness

Referaat – Eva Knopp (Radboud Universiteit)

Language awareness im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Eva Knopp heeft in haar presentatie de definitie en historie van *language awareness* besproken. Daarbij wees zij op het verband tussen taalbewustzijn op cognitief niveau en taalvaardigheidscompetenties op performatief niveau. Wat tot op heden op het gebied van taalbewustzijn ontbreekt, is een oefeningentypologie. Eva Knopp legde in haar referaat vervolgens de focus op de rol en de doelen van dit concept in het vreemde talenonderwijs.

Wat is language awareness?

“Language awareness is the explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.”

(Association for Language Awareness (ALA), 2018)

Het concept *language awareness* of taalbewustzijn houdt in dat taalgebruikers bewust zijn van taal op verschillende terreinen: hoe een taal als **formeel** systeem werkt (grammatica, fonologie, woordenschat), maar ook hoe het als **sociaal**, **politiek** en **cultureel** fenomeen werkt (Svalberg 2009).

Dimensies van language awareness

Taal als alomvattende competentie bestaat uit:

- een verruimd begrip van taal en taalvaardigheid (bv. socioculturele en interculturele aspecten),
- een taaloverstijgend begrip van taalvaardigheid (meertaligheid, dialecten, sociolecten etc.)
- een vakoverkoepelend begrip van taal en taalonderwijs (geletterheid, taalsensibilisering etc.).

James & Garrett (1992) benoemen vijf dimensies van *language awareness*:

- Cognitief niveau
Talige patronen en modellen tussen talen en hun variëteiten vergelijken.
- Affectief niveau
Tolerantie en begrip bevorderen wat betreft de houding tegenover talen en hun variëteiten.
- Sociaal niveau
De rol van taal binnen effectieve communicatie en interactie.
- Politiek niveau
De rol van taal als instrument van de manipulatie.
- Performatief niveau
Een positief effect van taalbewustzijn op de taalcompetentie.

Een belangrijke vraag die in taalverwervingsonderzoek gesteld wordt is, welke invloed taalbewustzijn op de afzonderlijke niveaus (cognitief tot politiek) heeft op het performatieve niveau, oftewel op het taalgebruik. En ook hoe een verbeterd taalbewustzijn een positief effect kan hebben op de taalvaardigheidscompetentie (Svalberg 2009). Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen

- A. Taalbewustzijn als kennis en reflectie over taal en
- B. Taalbewustzijn als kennis en reflectie over taalleerprocessen, die autonoom leren mogelijk maakt.

A. Taalbewustzijn – Kennis hebben en reflecteren over taal

Kreuze an: Im folgenden Satz ist die Handlung in ihrer sprachlichen Form als wirklich, möglich oder unwirklich dargestellt.

„Wenn ich die 100 m in 11,2 Sekunden gelaufen wäre, wäre ich Jahresbester geworden.“

☐ wirklich

☐ möglich

☐ unwirklich

Figuur 37: Eichler (2008). *Taalbewustzijn - kennis hebben en reflecteren over taal* (p. 114).

B. Taalbewustzijn Kennis hebben en reflecteren over taalleerproces

Strategien / Sprachbewusstsein

Ich kann Wortschatz in Wortfamilien und Themenfeldern lernen. ■ ■ ■ ■

Ich kann mit Hilfe eigener Tonaufnahmen lernen. ■ ■ ■ ■

Ich kann mit Hilfe von W-Fragen und einem Erzähl-Cluster
eine mündliche Erzählung vorbereiten. ■ ■ ■ ■

...

Sprachwissen

Ich kann Haupt- und Nebensätze unterscheiden. ■ ■ ■ ■

Ich kann Temporalsätze bilden. ■ ■ ■ ■

Ich kann das Plusquamperfekt erkennen und verwenden. ■ ■ ■ ■

Ich kann beim Schreiben von Texten Satzanfänge variieren. ■ ■ ■ ■

Ich kann Absichten und Ziele ausdrücken (um ... zu). ■ ■ ■ ■

...

Figuur 38: Jenkins (2006). *Taalbewustzijn - kennis hebben en reflecteren over taalleerproces* (p. 152).

Een oefeningentypologie voor taalbewustzijn

Uit taaldidactisch perspectief moet geconstateerd worden dat er voor 'taalbewustzijn' geen alomvattende oefeningentypologie bestaat, zoals dat wel het geval is voor de andere vaardigheden. De gepresenteerde deeldimensies zouden daarbij als vertrekpunt kunnen dienen. Ook de oefeningentypologie voor meertaligheid die wordt voorgesteld in 9.a/b meertaligheid kan hierbij als referentiepunt gebruikt worden.

Literatuur:

Association of Language Awareness. (z.j.). *About*. Geraadpleegd op 10-05-2019, online beschikbaar via

https://www.languageawareness.org/?page_id=48

Eichler, W. (2008). Sprachbewusstheit Deutsch. In *DESI-Konsortium (Red.). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (p. 112-119).

Weinheim: Beltz.

James, C., & Garrett, P. (Red.). (1992). *Language awareness in the classroom*. New York: Longman.

Jenkins, E.M. (2006). *Dimensionen 3. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache. Lernstationen 11-18*.

Ismaning: Hueber.

Svalberg, A.M-L. (2009) Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18, 242-258, doi:10.1080/09658410903197264

6B Werkgroep language/cultural awareness

Referaat – Hadrian Lankiewicz (Universität Gdansk)

Critical language awareness

In zijn referaat over de *critical language awareness (CLA)* is Hadrian Lankiewicz ingegaan op de geschiedenis ervan en op welke manier dit ingezet kan worden binnen het vreemde talen onderwijs.

Definitie

Critical language awareness kan gezien worden als een uitbreiding van *language awareness*. De oorspronkelijke definitie bestaat uit de punten a, b en c. Punt d is de toevoeging van het *critical* aspect.

- a. Bewustzijn van bepaalde eigenschappen van taal, zoals creativiteit en speelsheid, maar ook de dubbele betekenis die het kan hebben.
- b. Bewustzijn van de inbedding van taal in een cultuur
- c. Een groter zelfbewustzijn over de vormen van de taal die we gebruiken
- d. *Bewustzijn van de nauwe relatie tussen taal en ideologie. Het gaat om het door de taal heen kunnen kijken.*

Algemeen doel van CLA

Taalonderwijs dat alleen gericht is op het trainen van taalvaardigheden – dus zonder rekening te houden met het *critical* aspect – is niet voldoende. Mensen kunnen geen effectief functionerende burgers zijn in een democratische samenleving, als hun opleiding hen afsnijdt van een kritisch bewustzijn in hun fysieke of sociale omgeving.

Een algemeen doel voor onderwijs zou dan geen taaltraining zijn, maar een 'skilltraining'.

Good practice voorbeelden

Opdracht 1 (opdracht die is gericht op sociale rechtvaardigheid):

What is the perception of nature in these sentences, pay attention to the highlighted words?

- a) We entered a **vacant land** covered with **weeds** and teeming with **pests**.
- b) These area was full of **untapped recourses** which might have been mined for the benefit of a human being.

Which sentence may have a lower emotional impact on the reader?

- a) The **sealing operation** was a successful one and stabilized the population of marine life in the area. (noun phrase).
- b) The **operation to kill seal** was a successful one and stabilized the population of marine life in the area (active verb).

Which instruction seems to be more adequate?

- a) Every student should write **his** composition on both sides of the paper.
- b) All students should write **their** composition on both sides of the paper.

What is the perception of the accident in each of the sentences?

- a) The bicycle collided with a bus.
- b) The bus ran into a bicycle.
- c) The bus and the bicycle were involved in a collision.

What is the perception of dialectal Polish here?

Beata comes from the Eastern part of Poland so her grammar may reflect local use of language.

Which advertisement is targeted for getting a higher price?

- a) An elegant studio (31m2) for sale, centrally located, luxuriously furnished, owned by an eccentric artistic soul.
- b) A nice bedsit (31m2) for sale, centrally located, well-equipped, its owner has been offered a job in a different city.

Figuur 39: Voorbeeld 1 good practice language awareness.

Opdracht 2 (opdracht tegen zelf-marginalisatie van een L2-leerder)

Fact or opinion?

People communicate their personality with hairstyles, shoes, clothes, etc. Language is also a way of personal expression and identity. But it is only true about our mother tongue. A foreign language, since it is used outside its natural context, has a little potential for expressing its user's personality.

Fact or opinion?

Foreign language learners have the right to add some words or reshape others. We all speak personal dialects of our mother tongues, which are dubbed by linguists as idiolects. Anyway, English is not in the possession of the Anglo-Saxon world and is used as a means of international communication. Why cannot L2 learners use this language in their own way to communicate their personality and demonstrate openly their national belonging without trying to imitate native speakers of English?

Reflection

- How much do you agree with these statements?
- Which variety of English should be considered a standard one?
- Should L2 learners follow one selected standard version?
- Do we need a standard version of language at all? Why yes, why not?
- Can you see any ways of making foreign language learning more personal and freedom-oriented?
- Should an L2 learner imitate the native use of English?

Figuur 40: Voorbeeld 2 good practice language awareness.

7A Werkgroep receptieve vaardigheden

Referaat – Sylwia Adamczak-Krysztofowicz (Adam Mickiewicz University)

Lese- und Höraktivitäten zur Förderung der rezeptiven Fertigkeiten

In de presentatie van Sylwia Adamczak zijn de overeenkomsten en verschillen tussen het lees- en luisterbegrip behandeld en zijn de uitgangspunten voor de bevordering van het lees- en luisterbegrip besproken.

Overeenkomsten lees- en luisterbegrip

- Beiden zijn onzichtbare processen
- Ze kunnen alleen maar door resultaten gecontroleerd en beoordeeld worden
- De ontwikkeling ervan is gradueel

Verschillen lees- en luisterbegrip

Luisterbegrip	Leesbegrip
Waarnemingskanaal: oor	Waarnemingskanaal: ogen
Tijdsfactor: processen vinden plaats in de 'werkelijke tijd'.	Tijdsfactor: er is geen tijdsdruk
Receptie: sturing door anderen	Receptie: autonome sturing
Overdracht: veel storingen	Overdracht: weinig storing (eventueel onleesbaar handschrift)
Teksten: alleen maar specifieke structureringshulp	Teksten: beschikbare structureringshulp
Ontwikkeling vanaf geboorte	Leren en bewuste verwerving
Tweekanalige ontwikkeling	Een directe ontwikkeling

Figuur 41: Verschillen tussen lees- en luisterbegrip.

Voor de ontplooiing van de lees- en luistervaardigheid bestaan er verschillende methodes. Een van deze methodes baseert zich op de klassieke drie-fasen benadering. In deze benadering worden opdrachten ingedeeld aan de hand van verschillende fases tijdens het leerproces:

Voor-fase (uitleg geven en voordoen)

In de voorfase moet het thema ingeleid worden, de voorkennis geactiveerd worden en de leerlingen moeten bekend raken met de woordenschat die betrekking heeft tot het thema. Dit kan gedaan worden door associaties tussen thema en woordenschat te maken (synoniem- antoniemschema's, woordspinnen); werken met de titel en tussenkopjes; het aanreiken van (audio-)visuele impulsen; het opstellen van hypothesen etc.

Lees- luisterfase (oefening en begeleiding)

Tijdens de lees- en luisterfase is het de bedoeling dat de leerlingen strategieën leren toepassen en dat ze gewend raken aan teksten in de vreemde taal. In de leesfase kan dit geoefend worden door bv. het onderstrepen van sleutelwoorden; het uitwerken van de context; het opzetten van een leesplan; het uitwerken van de structuur van een tekst; het opzoeken van vreemde woorden; vragen naar de betekenis van de tekst etc. Voor de luisterfase kunnen er oefeningen gedaan worden zoals het indelen van informatie door het trekken van pijlen; getal- en/of woordbingo; corrigeren van foutieve tekstpassages; invullen van tabellen of lijsten etc.

Na-fase (verwerking en toepassing)

Tijdens de nafase kan er gefocust worden op het controleren van de opgaves of op bv. het analyseren van de inhoudelijke en taalkundige moeilijkheden in de tekst. Daarnaast dient het als overgang van tekstreceptie naar tekstproductie. Mogelijke opdrachten binnen deze fase zijn: het stellen van begripsvragen; het aanvullen van een dialoog; een schriftelijke of mondelinge weergave van de hoofdgedachte van de tekst m.b.v. steekwoorden; rollenspel; het innemen van een persoonlijke stelling over de tekst; de tekst omvormen naar een andere tekstsoort of met een ander medium weergeven etc.

Toetsingsrichtlijnen voor 'goede' opdrachten:

- Zijn de opdrachten rijk aan afwisseling?
- Worden de opdrachten als interessant/motiverend ervaren en zetten ze aan tot talige handelingen?
- Zijn de opdrachten aangepast aan leefsituaties uit de praktijk? Bootszen ze authentieke communicatie na?
- Leggen de opdrachten de nadruk op de bevordering en motivatie van de receptieve vaardigheden en niet op de toetsing ervan?
- Worden in de opgaves complexe en realistische situaties nagebootst?
- Worden de leerlingen opdrachten op de vier verschillende cognitieve begripsniveaus aangeboden (herkenning, begrip, analyse, evaluatie)?
- Worden de leerlingen ertoe gemotiveerd aanvullende bronnen te raadplegen?
- Kunnen de coöperatieve leeropdrachten ook omgezet worden naar de praktijk?

7B Werkgroep receptieve vaardigheden

Referaat – Doris Abitzsch (Universiteit Utrecht)

Rezeptive Fertigkeiten am Beispiel des freien Lesens

Doelen voor leesvaardigheid in het Duits als vreemde taalonderwijs


- Bekwaamheid
- Bevordering van de leescompetentie
- Bevordering van de zelfstandigheid van de lezer en leesmotivatie
- Verbetering van alle schoolresultaten

Lezen leert men door te lezen. Dit kan intensief of extensief gebeuren. Bij intensief lezen is de leerder gericht op het lezen van de gehele tekst, het opmerken van details en het begrijpen van alle informatie. Bij extensief lezen wordt bepaalde informatie gelokaliseerd of wordt de tekst scannend gelezen.

Didactische aanbevelingen voor het vrije lezen


1. Stel makkelijke leesstof tot de beschikking. Let er echter wel op dat de leesstof verschillende niveaus aanspreekt.
2. Let erop dat de aangeboden leesstof uit afwisselende thema's bestaat. Stel daarom ook stripverhalen en tijdschriften tot de beschikking.
3. Bemoedig en ondersteun de leerlingen bij de keuze van de leesstof.
4. Geef de leerlingen de kans zo veel mogelijk te lezen.
5. Draag er zorg voor dat de gekozen leesstof bijdraagt aan een hoog leestempo.
6. Maak de leerlingen duidelijk dat het doel van lezen ontspanning, het vergaren van informatie en het verkrijgen van algemeen begrip is.
7. Draag de leerlingen op om stil en individueel te lezen.
8. Denk eraan dat het lezen zelf al de beloning is. Als de omstandigheden goed zijn, dan is aanmoediging voldoende. Loof geen prijzen uit, toets de leerlingen niet en laat ze geen samenvattingen maken of leesdagboeken bijhouden.
9. Licht toe dat leerlingen boeken niet uit hoeven te lezen.
10. Wees een voorbeeld en lees op hetzelfde moment als de leerlingen.
11. Maak afspraken met de collega's over het programma.
12. Laat de leerlingen de titels van de gelezen teksten en hun persoonlijke beoordeling over de tekst noteren. Bewaar deze voor het eigen overzicht.

Good practice voorbeelden:



LEELU

Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht



Erasmus+

Zwischenzeitliche Reflexion für LehrerInnen

Wir empfehlen jeden Monat am Ende des extensiven Leseunterrichts selbst eine zwischenzeitliche individuelle Lesereflexion durchzuführen. Ziel ist es, Antworten auf untenstehende Fragen zu bekommen, um so besser auf die Beratung individueller SchülerInnen vorbereitet zu sein. Die Fragen können für ein Buch (oder mehrere Bücher) des Bücherkatalogs beantwortet werden.

Reflexionsfragen:

1. Welches Buch hast du ausgewählt?
2. Von welchem Autor?
3. Welche Themen deckt das Buch ab?
4. Entspricht das Buch der sprachlichen Voreinstufung?
5. Entspricht das sprachliche Niveau des Buches deiner Meinung nach dem Niveau deiner SchülerInnen?
6. Welcher literarischen Kompetenzstufe entspricht das Buch?
7. Haben die Themen des Buches dein Interesse geweckt?
8. Für wen könnte das Buch sprachlich/inhaltlich interessant sein?

NB: Für deine Notizen kannst du das Logbuch oder die Notizliste im Lehrermaterial auf dem USB-Stick verwenden.

Figuur 42: Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.). *Zwischenzeitliche Reflexion für LehrerInnen.*



Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht



Erasmus+

Zwischenzeitliche Reflexion mit SchülerInnen

Wir empfehlen jeden Monat am Ende des extensiven Leseunterrichts 10 Minuten Zeit für eine zwischenzeitliche Lesereflexion mit den SchülerInnen einzuplanen. Dabei geht es darum, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, Erfahrungen miteinander auszutauschen und einander Tipps zu geben.

Darüber hinaus erhalten die LehrerInnen einen groben Eindruck in die Einstellung und Fortschritt der gesamten Klassen. Dieser Eindruck kann für folgende Beratungsgespräche mit einzelnen SchülerInnen hilfreich sein.

Mögliche Reflexionsfragen:

1. Welche Eindrücke hast du vom freien Lesen?
2. Was fiel dir leicht?
3. Was fiel dir weniger leicht?
4. Was könntest du noch verändern?
5. Welches Buch hast du gelesen?
6. Warum hast du das Buch ausgewählt?
7. Was hat dir (nicht) gefallen?
8. Für wen wäre dieses Buch vielleicht auch interessant?

Mögliche Arbeitsformen zur Reflexion:

1. Partnerinterview zu (ausgewählten) Reflexionsfragen
2. Beantwortung (ausgewählter) Reflexionsfragen individuell auf Haftnotizzetteln, Sammlung der Antworten an der Tafel
3. Beantwortung (ausgewählter) Reflexionsfragen auf A4-Postern
4. Sprechball: SchülerIn, der/die den Ball fängt beantwortet eine Reflexionsfrage. Danach wirft er/sie mit einer weiteren Reflexionsfrage den Ball weiter.
5. Klassengespräch

Figuur 43: Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.).
Reflexionsanleitung für Schülerinnen.

„Lesebüro“ oder Selbstdiagnose

Variante A: Wir spielen Lesebüro.
Am Schalter: Lehrkraft oder Schülerin.

Variante B: Selbstdiagnose.
SuS bekommen die untenstehenden Fragen.

1. Welches Buch hat dir mehr oder weniger gefallen. Warum?
2. Auf welchem Niveau der literarischen Kompetenz ist das Buch (siehe Katalog www.leelu.eu)?
- 3a. Wenn das Buch nicht zu komplex war:
Betrachte andere Bücher auf diesem Niveau und wähle ein neues aus.
- 3b. Wenn das Buch zu komplex war:
Betrachte Bücher auf einem Niveau tiefer und wähle ein neues aus.
- 3c. Wenn das Buch zu einfach war:
Betrachte Bücher auf einem Niveau höher und wähle ein neues aus.
4. Überprüfe, ob das GER-Niveau jetzt nicht zu hoch ist.

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung, die keine offizielle Position der Kommission darstellt, liegt allein bei den Verfasserinnen. Die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Figur 44: Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.). Poster „Lesebüro/Selbstdiagnose“

„Alte (Wort-)Bekanntschaften pflegen“-Strategie

Wenn ich Bücher mit zu vielen unbekannten Wörtern lese, lese ich zu langsam, als dass es Spaß machen könnte.
(Und ich lerne nicht so schnell Deutsch beim Lesen wie möglich.)

Ich wähle Bücher, bei denen mir auf 100 Wörter maximal/fünf (5 %) unbekannt sind.

Und so geht's:

100

%

In dem Buch, das ich gerade lese, zähle ich die ersten hundert Wörter ab und stelle fest, wie viele Zeilen hundert Wörtern entsprechen.

Auf dieser Grundlage markiere ich einen Abschnitt von 500 Wörtern.

Dann unterstreiche ich in diesem Abschnitt alle Wörter, die mir unbekannt sind.

Anschließend zähle ich die unbekannten Wörter und errechne die Prozentzahl unbekannter Wörter.

Wortschwierigkeit

Anzahl der unbekannten Wörter : Gesamtzahl der Wörter (500) = Prozentzahl unbekannter Wörter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasserinnen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Figur 45: Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.). Strategieposter „Alte (Wort-)Bekanntschaften pflegen“

Literatuur:

Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.). *Poster*

„Lesebüro/Selbstdiagnose“ zur Reflexionsanleitung für SchülerInnen. Online beschikbaar via https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/05/Poster_Lesebu%CC%88ro-oder-Selbstdiagnose.pdf

Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.). *Strategieposter „Alte (Wort-)*

Bekanntschaften pflegen“ (z.j.) Online beschikbaar via https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/05/Poster_Wortbekanntschaften-Strategie.pdf

Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.). *Vorschläge für die*

Reflexionsanleitung. Online beschikbaar via <https://leelu.eu/material/reflexion-fu%cc%88r-lehrerinnen-und-schu%cc%88lerinnen-vorschla%cc%88ge/>

Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.). *Reflexionsanleitung für*

SchülerInnen. Online beschikbaar via https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/05/Poster_Lesebu%CC%88ro-oder-Selbstdiagnose.pdf

8A Werkgroep intercultureel/cultuurreflexief leren

Referaat – Emilia Firlej (Adam Mickiewicz University)

Developing cultural awareness through literary texts in the foreign language classroom

Interculturele sprekers

Het hoofddoel van het leren van een vreemde taal is niet het modelleren van een moedertaal spreker, maar van een succesvolle interculturele communicator. Een interculturele spreker moet zich bewust zijn van zijn eigen culturele identiteit én van de culturele identiteit van zijn gesprekspartner.

Literaire teksten in cultuurreflexief onderwijs

Argumenten voor het gebruik van literaire teksten binnen het vreemde talen onderwijs zijn:

- Motiverende aspecten
- Psycho-linguïstieke aspecten
- Het ontwikkelen van cultureel bewustzijn. *'Individual stories make the whole'*

Hanauer's leesmethode: focus-op-cultureel-begrip

3 fasen:

1. L2-leerders krijgen teksten gepresenteerd en worden gevraagd naar hun interpretatie ervan.
2. L2-leerders worden blootgesteld aan de interpretatie van dezelfde tekst die is gegeven door culturele experts (moedertaalsprekers). Deze vergelijken ze met hun eigen interpretatie.
3. Een door een docent gemodereerde discussie volgt.

Deze methode lijkt effectief te zijn bij de ontwikkeling van cultureel bewustzijn en helpt studenten erbij om valkuilen van stereotypering te voorkomen.

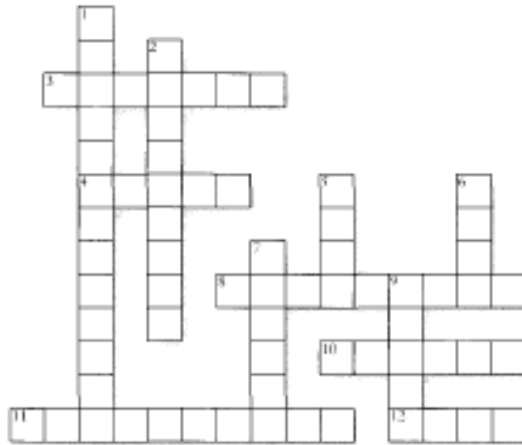
Discussie

Culturen hebben vaak andere stereotypen dan de cultuur zelf denkt te hebben. Zou het daarom niet een goed idee zijn om mensen van de eigen cultuur te confronteren met een gids van deze eigen cultuur, die vanuit een andere cultuur, dus met het perspectief van die andere cultuur, is gemaakt?

Good practice voorbeelden:

Voorbeeld 1

18.1 Complete the crossword, using words from A opposite.



Across

- 3 See 6 down.
 4,5 down Right (5,4)
 8 Could be length, height or width. (9)
 11 Total quality (10)
 12,10 Making sure things are alright.
 (4,6)

Down

- 1 What the designer decides. (13)
 2 Doing it again when you shouldn't
 have to. (9)
 5 See 4 across.
 6,3 across No mistakes at all. (4,7)
 7 A quality meets to suggest
 improvements. (6)
 9 Short form of 1 down in plural. (5)

18.2 Which expression from B, C or D opposite describes each of these situations?

One of the expressions is used twice.

- 1 A police service reduces the number of forms to fill in when a crime is reported, first from fifteen to twelve, then to ten, then to seven, then to three.
- 2 A travel company closes all its high street shops, lays off middle managers and half of its sales assistants and retrains the others to sell on the phone. It also starts an Internet service.
- 3 A telephone company looks at other telephone companies to see which one issues bills with fewest mistakes to customers. It then copies this company's methods to reduce the mistakes in its own bills.
- 4 Most parcel delivery companies deliver 70 per cent of parcels by 10 am the next day, but one company has an advanced computer system that enables it to achieve an 80 per cent delivery rate.
- 5 An Internet banking service starts by allowing customers to see how much money they have in their accounts, and the latest transactions in the order they took place. Six months later customers can view the transactions in different orders. Three months later, they can make payments using the Internet service, which they couldn't do before.

Over to you

Do you try to continuously improve your own work? If so, in what ways?

In what ways does your company or the place where you study improve its efficiency?

What should it be doing?

Figuur 46: [Voorbeeld 1 good practice cultural awareness]. (z.j.).

Voorbeeld 2

19 Buyers, sellers and the market

A Customers and clients



Company	Products/services	Customer / client base
Autocomp	products: car components	customer base: car companies
Best Travel	services: package holidays	customer base: general public
Digby and Charles	professional services: architecture	client base or clientele: companies, government organizations and the public
Digitco	products: cheap computers	customer base: general public

People who buy 'everyday' services such as train travel or telephone services are called **customers**. You can also talk about the **users** or **end-users** of a product or service, who may not be the people who actually buy it. For example, when a company buys computers for its staff to use, the staff are the end-users.

People who buy products or services for their own use are **consumers**, especially when considered as members of large groups of people buying things in advanced economies.

B Buyers and sellers

A person or organization that buys something is a **buyer** or **purchaser**. These words also describe someone in a company who is responsible for buying goods that the company uses or sells. These people are also **buying managers** or **purchasing managers**.

A person or organization that sells something is a **seller**. In some contexts, for example selling property, they are referred to as the **vendor**. People selling things in the street are **street vendors**.



Street vendors

C The market

The market, the free market and market economy describe an economic system where prices, jobs, wages, etc. are not controlled by the government, but depend on what people want to buy and how much they are willing to pay.

D Word combinations with 'market'

market	forces pressures	the way a market economy makes sellers produce what people want, at prices they are willing to pay
	place	producers and buyers in a particular market economy, and the way they behave
	prices	prices that people are willing to pay, rather than ones fixed by a government
	reforms	changes a government makes to an economy, so that it becomes more like a market economy

Figuur 47: [Voorbeeld 2 good practice cultural awareness]. (z.j.).

Literatuur:

Hanauer, D. (1997). Poetry reading in the second language classroom. *Language Awareness* 6, 1-15.

8B Werkgroep intercultureel/cultuurreflexief leren

Referaat – Matthias Mitzschke (Rijksuniversiteit Groningen)

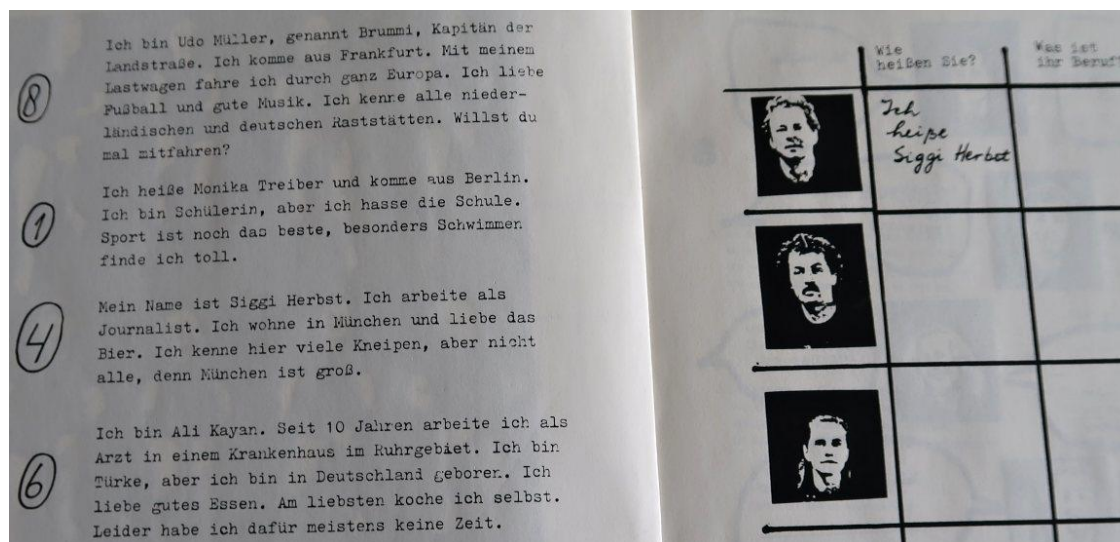
Interkulturelles Lernen und Schulbücher Deutsch: Beobachtungen aus Sicht eines Schulbuchautors

Intercultureel leren vanuit wetenschappelijk en didactisch perspectief staan op gespannen voet met de vervaardiging van lesboeken. Hoewel het aantal wetenschappelijke publicatie stijgt, is de verandering in de schoolboeken maar beperkt te merken. Matthias Mitzschke heeft twee aspecten op het gebied van intercultureel leren kort belicht:

- Perspectieven van de schoolboeken
- Thema's van de schoolboeken

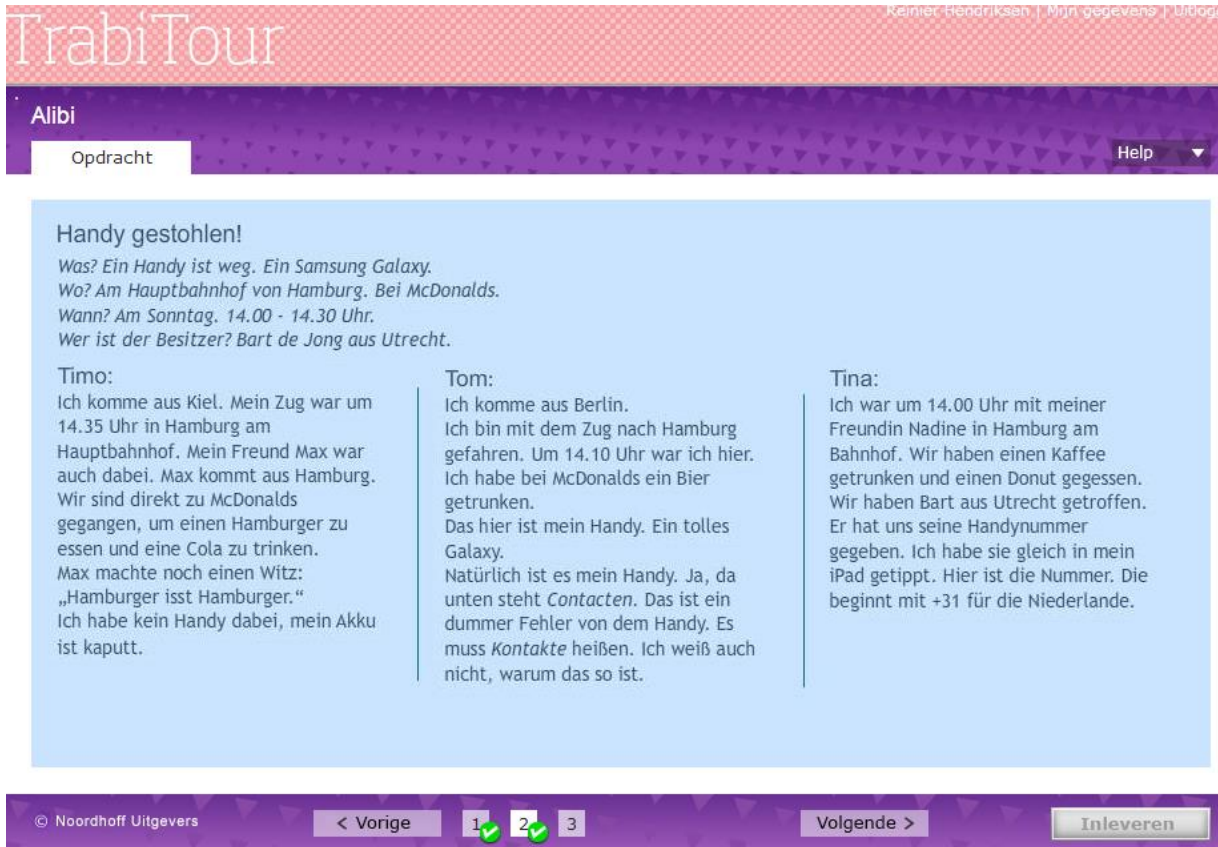
De perspectieven in lesmethodes Duits

Klassiek waren – in het midden van de vorige eeuw – de zogenaamde modelverhalen, waardoor leerlingen een beeld voorgeschoteld kregen van 'standaard' Duitsers. Een voorbeeld hiervan is te zien op onderstaande afbeelding (bron 100 Stunden Deutsch, Unterrichtsmaterial für die Orientierungsstufe. Experimenteel lesmateriaal).



Figuur 48: 100 Stunden Deutsch, Unterrichtsmaterial für die Orientierungsstufe [Experimenteel lesmateriaal]. (z.j.)

Door veranderingen die in het onderwijs Duits plaats hebben gevonden, is ook het perspectief in de lesboeken veranderd. De lerende moet zich kunnen verplaatsen in de leefwereld van de hoofdpersoon en moet deze andere leefwereld ook deels zelf kunnen construeren. Een voorbeeld van een dergelijke hedendaagse opdracht is hieronder te zien (Noordhoff uitgevers z.j.).



TrabiTour Reinier Hendriksan | Mijn gegevens | Uitlog

Alibi

Opdracht Help ▼

Handy gestohlen!
*Was? Ein Handy ist weg. Ein Samsung Galaxy.
 Wo? Am Hauptbahnhof von Hamburg. Bei McDonalds.
 Wann? Am Sonntag. 14.00 - 14.30 Uhr.
 Wer ist der Besitzer? Bart de Jong aus Utrecht.*

<p>Timo: Ich komme aus Kiel. Mein Zug war um 14.35 Uhr in Hamburg am Hauptbahnhof. Mein Freund Max war auch dabei. Max kommt aus Hamburg. Wir sind direkt zu McDonalds gegangen, um einen Hamburger zu essen und eine Cola zu trinken. Max machte noch einen Witz: „Hamburger isst Hamburger.“ Ich habe kein Handy dabei, mein Akku ist kaputt.</p>	<p>Tom: Ich komme aus Berlin. Ich bin mit dem Zug nach Hamburg gefahren. Um 14.10 Uhr war ich hier. Ich habe bei McDonalds ein Bier getrunken. Das hier ist mein Handy. Ein tolles Galaxy. Natürlich ist es mein Handy. Ja, da unten steht <i>Contacten</i>. Das ist ein dummer Fehler von dem Handy. Es muss <i>Kontakte</i> heißen. Ich weiß auch nicht, warum das so ist.</p>	<p>Tina: Ich war um 14.00 Uhr mit meiner Freundin Nadine in Hamburg am Bahnhof. Wir haben einen Kaffee getrunken und einen Donut gegessen. Wir haben Bart aus Utrecht getroffen. Er hat uns seine Handynummer gegeben. Ich habe sie gleich in mein iPad getippt. Hier ist die Nummer. Die beginnt mit +31 für die Niederlande.</p>
---	--	--

© Noordhoff Uitgevers < Vorige 1 2 3 Volgende > Inleveren

Figuur 49: Noordhoff uitgevers (z.j.) [*Trabitour opdracht Handy gestohlen!*]

Conclusie

Opdrachten m.b.t. intercultureel leren moeten in drie stappen verlopen:

1. Tekstbegrip
2. De weergegeven situatie in het vreemde land vergelijken met de eigen ervaringen
3. Gedachtevorming

De thema's in leergangen Duits

Thema's die al lange tijd in gebruik zijn, en tot op de dag van vandaag nog steeds gebruikt worden zijn bv.: ik, mijn familie, school, eten, hobby's, huisdieren, gezondheid, feest, vakantie etc. (zie afbeelding rechts).

De opdrachten gaan vaak al uit van een ontwikkelde kennis over bepaalde feiten en gebruiken. Er wordt op een thema ingezoomd en vervolgens wordt het vermeende onbekende vergeleken met het bekende. Daartoe wordt informatie gegeven.

Voorbeeld school: Schooltypen, lesrooster.

Voorbeeld feest: Sinterklaas vs. kerstman, cadeaus, felicitaties (wanneer?) Voorbeeld beleefdheid: duzen – siezen.

7	Öffentliche und private Dienstleistungen
7.1	Post
7.2	Telegrammdienst
7.3	Telefondienst
7.4	Bank
7.5	Polizei
7.6	Not-/Bereitschaftsdienste
7.7	Autoreparatur/Pannenhilfe
7.8	Tankstelle
7.9	Konsularische Vertretung
8	Gesundheit und Hygiene
8.1	Körperteile
8.2	Physisches und psychisches Befinden, Bedürfnisse
8.3	Körperpflege/Hygiene
8.4	Krankheit/Unfall
8.5	Medizinische Versorgung
8.6	Versicherung
9	Wahrnehmung und Motorik
9.1	Sinnliche Wahrnehmung
9.2	Körperstellung und -bewegung
9.3	Manuelle Tätigkeiten; Handhabung von Dingen, Geräten
10	Arbeit und Beruf
10.1	Beruf
10.2	Arbeitsplatz
10.3	Arbeitsbedingungen
10.4	Lohn
10.5	Berufsausbildung/Laufbahn
10.6	Einige Charakterisierungen für Stelle und Arbeit
11	Ausbildung/Schule
11.1	Schule und Studium
11.2	Unterrichtsfächer
11.3	Prüfungen, Diplome
12	Fremdsprache
12.1	Verständigung
12.2	Sprachbeherrschung
13	Freizeit und Unterhaltung
13.1	Freizeitbeschäftigung/Interessen
13.2	Besuch von Veranstaltungen
13.3	Theater, Kino, Konzert usw.
13.4	Bildende Kunst/Ausstellungen/Sehenswürdigkeiten
13.5	Sport
13.6	Radio/Fernsehen
13.7	Lektüre/Presse
13.8	Gesellige Anlässe
13.9	Einige Charakterisierungen für Veranstaltungen, Lektüre usw.
14	Persönliche Beziehungen und Kontakte
14.1	Art der persönlichen Beziehung
14.2	Einladungen/Verabredungen
14.3	Korrespondenz
14.4	Vereine

Figuur 50: Baldegger, M., Müller, M., & Schneider, G. (1981). *[Inhoudsopgave]*.

Good practice voorbeelden

Voorbeeld 1:

Verbindung Wortschatz (Aussiedler), Landeskunde und Lektüre (tschick).

Quelle: Broschek/Mitzschke: Schülerheft tschick. Materialien zu Buch,
Theaterstück und Hörspiel. Ammersfort, 2014. Seite 23- 24.
https://www.thiememeulenhoff.nl/-/media/Corporate/Methodes/voortgezet_onderwijs/Duits/Ausblick-tweede-fase/PDFs-en-informatiebeelden/tschick-schulerheft-print.ashx?la=nl-NL.

3.2 HINTERGRUNDINFORMATIONEN: AUSSIEDLER

Tschick ist ein nach Deutschland gezogener Russlanddeutscher. Zahlreiche Familien mit deutschem Hintergrund wohnen und wohnten in osteuropäischen Ländern. Viele sind in den letzten Jahrzehnten nach Deutschland gezogen, sie sind sogenannte Aussiedler. Deutsche, die nicht in Deutschland groß geworden sind und nicht immer Deutsch als Muttersprache haben.

1 Lies das Interview zur Lage der Aussiedler und kreuze richtig oder falsch an.

“Diese Integration ist erstaunlich gut gelaufen”

Integration von Einwanderern ist ein viel diskutiertes Thema - um die vielen Aussiedler geht es dabei selten. Der Experte Klingholz erklärt im Interview mit tagesschau.de, warum die Integration der Aussiedler eine Erfolgsgeschichte ist.

tagesschau.de: Die Islam- und Integrationsdebatte war in letzter Zeit sehr präsent - niemand scheint aber über die Integration von Aussiedlern zu sprechen. Wie ist deren Eingliederung gelaufen?

Reiner Klingholz: Dass nichts über Aussiedler in der Zeitung steht, ist ein gutes Zeichen. Die Normalität interessiert ja oft keinen. Wenn es schief läuft, wird es zum Thema. Tatsächlich ist die Integration der Aussiedler erstaunlich gut gelaufen - und besser als es die meisten Menschen wohl erwartet haben. Es gibt sehr viele Aussiedler, fast vier Millionen. Das sind deutlich mehr als zum Beispiel die türkischstämmigen Zuwanderer.



Aus: <http://www.tagesschau.de/inland/aussiedlerinterview100html>

tagesschau.de: Woher kommt dieser Erfolg?

Klingholz: Es gibt vor allem zwei Gründe. Anders als die Gastarbeiter-Migranten sind sie über das ganze Land verteilt worden. Sie wurden zugewiesen - oft in ländliche Regionen, was für Migranten ungewöhnlich ist. Hinzu kommt, dass sie nicht deutlich anders aussehen als die “Einheimischen”. Sie gehen also insgesamt stärker in der Gesellschaft auf. Außerdem hatte Bildung in den Herkunftsländern der Aussiedler einen hohen Stellenwert. Viele von ihnen haben einen Abschluss mitgebracht - der wurde zwar leider oft nicht anerkannt. Von ihren Kindern haben sie aber in punkto Bildung mehr erwartet als es die ungelernete Gastarbeiter-Einwanderer aus ärmlichen Regionen in Anatolien oder Jugoslawien jemals konnten. Deswegen hat die zweite Generation der hier Geborenen bereits einen besseren Bildungsstand als der deutsche Durchschnitt.

Zur Person

Reiner Klingholz ist seit 2003 Direktor des “Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung”. Dieses veröffentlichte die Studie “Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland”.

Figuur 51: Broschek, E., & Mitzschke, M. (2014). *Hintergrundinformationen: Aussiedler*.

- 2 Trifft die Situation der Russlanddeutschen, die im Interview beschrieben wird, auch auf Tschick zu? Wenn ja, erkläre warum. Wenn nein, erkläre warum nicht. Begründe deine Meinung mit Zitaten aus dem Buch.

Figuur 52: Broschek, E., & Mitschke, M. (2014). [Oefening bij de roman tschick].

Voorbeeld 2:

Hier einige Regeln aus einer deutschen Schule.

Notiert, was bei euch anders ist. Wie sehen die idealen Regeln aus. Schreibe mindestens 7 auf, die ihr gut findet.

Regel 2:

Wir nutzen die Klassen- und Fachräume als Arbeitsräume.

Deshalb

... gestaltet jede Kerngruppe ihr Klassenzimmer freundlich und regelt die Klassendienste.

... öffnet jede aufsichtführende Person der Frühaufsicht ab 7.35 Uhr die Klassenzimmer.

... sind alle Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Schülerinnen und Schüler

vor der ersten Stunde um 7.50 Uhr im Unterrichtsraum.

... kehren wir nach der letzten Stunde zusammen, stellen alle Stühle hoch, schließen die

Fenster und machen das Licht aus.

... werden die Räume nach Benutzung abgesperrt.

Regel 3:

Wir haben ein Recht auf störungs- und angstfreien

Unterricht und tragen dazu bei.

Deshalb

... erscheine ich immer pünktlich, auch nach den Pausen.

... bringe ich vor Unterrichtsbeginn die Jacke zum Schließfach.

... lege ich mein Material für die folgende Stunde bereit.

... sitze ich zu Beginn der Stunde ruhig an meinem Platz.

... esse ich während der Pausen. Während des Unterrichts trinke ich Getränke so, dass niemand

gestört wird. (In Fachräumen gelten gesonderte Regeln).

... kaue ich keinen Kaugummi im Unterricht.

... betrete ich in der Mittagspause das Sportgelände nur, wenn dort kein Sportunterricht

stattfindet.

... verhalte ich mich im Schulgebäude rücksichtsvoll und ruhig.

... habe ich mein Handy in der Schule ausgeschaltet und benutze es ausschließlich, wenn die

aufsichtführende Person es ausdrücklich zu unterrichtlichen Zwecken erlaubt.

Quelle: Schulregeln der städt. Willy-Brandt-Gesamtschule, München 2016/2017. http://www.wbg.musin.de/joomla/images/PDF/Schulregeln_2016_17.pdf

Figuur 53: Voorbeeld 2 good practice intercultureel leren.

Literatuur:

Baldegger, M., & Müller, M. & Schneider, G. (1981). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*.

Berlin, München, Wenen, Zürich: Langenscheidt. p. 237

Broschek, E., & Mitzschke, M. (2014). Schülerheft tschick. Materialien zu Buch, Theaterstück und

Hörspiel. Ammensfort: Thieme Meulenhoff. Online beschikbaar via

<https://www.thiememeulenhoff.nl/->

[/media/Corporate/Methodes/voortgezet_onderwijs/Duits/Ausblick-tweede-fase-PDFs-](https://www.thiememeulenhoff.nl/-/media/Corporate/Methodes/voortgezet_onderwijs/Duits/Ausblick-tweede-fase-PDFs-)

[en-informatiebeelden/tschick-schulerheft-print.ashx?la=nl-NL](https://www.thiememeulenhoff.nl/-/media/Corporate/Methodes/voortgezet_onderwijs/Duits/Ausblick-tweede-fase-PDFs-en-informatiebeelden/tschick-schulerheft-print.ashx?la=nl-NL)

Noordhoff uitgevers (z.j.) *Trabitour*. Online beschikbaar via

<http://www.trabitour.online.noordhoff.nl/Default.aspx>

?tabid=912&ctl=presentbook& bookid=1a50688f-7bbc-e211-aea9-3c4a92ddfec8&

mId=1766

9A/9B Werkgroep meertaligheid

Referaat – Eva Schmidt (Universität Duisburg-Essen) & Eva Knopp (Radboud Universiteit)

Mehrsprachigkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

In de gecombineerde presentatie van Eva Schmidt en Eva Knopp werd een theoretische achtergrond gegeven over meertaligheid in het (vreemde)talenonderwijs en zijn leerdoelen en verschillende soorten opdrachttypen besproken.

Meertaligheid in het (vreemde)talenonderwijs

Er zijn een aantal positieve effecten van meertaligheid op de (vreemde)taalwerving te noemen wat kennis en vaardigheden betreft:

- Taalspecifiek: taaloverstijgend kunnen denken
- Linguïstisch: concrete taalkennis afkomstig uit de L1 en de L2 (woordenschat, grammatica) inzetten of herkennen
- Cognitief: omvangrijkere en succesvollere leerstrategieën, hoger ontwikkelde grammaticaal-analytische vaardigheden
- Emotioneel: meer tolerantie voor ambiguïteit, openheid, bereidheid tot risico's, versterking van de identiteit en het zelfbewustzijn van meertalige kinderen

Leerdoelen en opdrachttypes

Aufgabenbereich (Duarte, 2017)	Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	rezeptive Mehrsprachigkeit	produktive Mehrsprachigkeit
Verfahren (Munoz, 2014)	Spreken über Mehrsprachigkeit	interlingualer Vergleich	Interkomprehension	Sprachmittlung
Kompetenzen (Duarte, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Sprachen • Bewusstmachung von Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachen aktiv miteinander vergleichen (Lexis, Grammatik, Pragmatik) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachwissen verwandter Sprachen beim Verständnis transferieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache als Kommunikationsmittel verwenden • zwischen Sprachen & Kulturen vermitteln
Lernziele (Munoz, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Kompetenz • Förderung & Aufwertung der Herkunftssprachen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachbewusstheit • Interlingualer Transfer 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachlernstrategien • Förderung rezeptiver Fähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz und Verknüpfung mehrerer rezeptiver und produktiver Teilkompetenzen
Welche Sprachen? (Duarte, 2017)	alle Sprachen	bekannte Sprachen	verwandte Sprachen	Zielsprachen
Kontext Deutsch-Niederländisch	Türkisch, Farsi, Französisch, Deutsch, Niederländisch	Niederländisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Latein, ...?	Niederländisch, Englisch, Deutsch	Niederländisch, Deutsch (Englisch)

Bewustzijn

← Continuüm meertalig onderwijs →

toepassing

Figuur 54: Leerdoelen en opdrachttypes bij meertalig onderwijs (in navolging van Duarte 2018; Munoz Bermejo 2014).

Meertaligheid in het taalonderwijs

Gangbare meertalige onderwijsconcepten:

- Werken met het Europees taalportfolio
- Oefeningen waarbij teksten worden geanalyseerd die zijn geschreven in de taal die verwant is aan de onderwijstaal
- Meertalige woordenschatopdrachten
- Projectdagen m.b.t. meertaligheid
- Taalhistorische vergelijkingen maken in woordenschat en grammatica
- Oefenen met tolkopdrachten
- Leerlingen een taalportfolio laten maken waarin ze op hun eigen talen reflecteren
- Vergelijken van gezegdes in verschillende talen
- Spreekjes of andere teksten in verschillende talenversies lezen en vergelijken
- Diergeluiden in verschillende talen vergelijken
- Meertalige taalsporen zoeken in de eigen omgeving, tijdens excursies of tijdens uitwisselingen (*linguistic landscaping*)

Voorbeeld good practice

Doelgroep:

Jongvolwassen moedertaalsprekers Duits, die Nederlands leren vanaf een A2-B1 niveau.

Doelen:

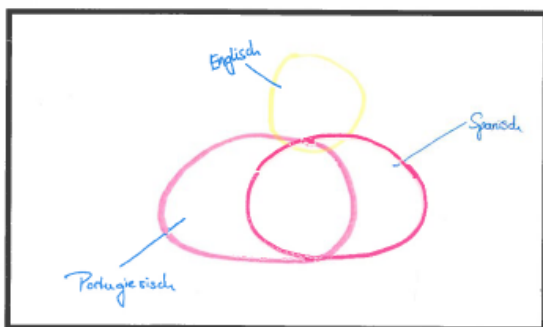
- Eenvoudige en complexe morfologische regelmatigheden in de moedertaal en in de vreemde taal herkennen.
- Verwante werkwoorden en inter-linguïstische, morfologische overeenkomsten herkennen.
- Deze onbewuste kennis van de moedertaal gebruiken bij de transfer naar de vreemde taal.

Werkblad

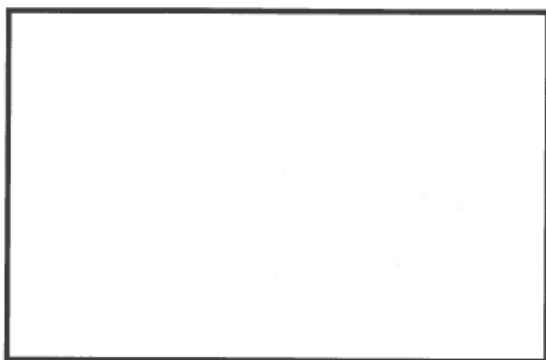
Vergleiche Deine Sprachen!

Frage 1: Welche Sprachen kennst Du?

Frage 2: Das ist Luis. Luis wohnt in Portugal und spricht Portugiesisch. Er hat eine Tante, die in Spanien lebt. Er kennt daher auch Spanisch. In der Schule lernt er außerdem Englisch. Er kennt also Portugiesisch, Spanisch und Englisch. Luis denkt, dass Portugiesisch und Spanisch sich ähnlicher sind als Englisch. Er malt das so:



Wenn Du alle Sprachen, die Du kennst, miteinander vergleichst, kannst Du auch so wie Luis malen, welche sich mehr und welche sich weniger ähnlich sind?



Figuur 55: Voorbeeld good practice meertaligheid (1).

Vraag 3: Louis findet, dass Portugiesisch und Spanisch so ähnlich sind, weil es viele portugiesische Wörter gibt, die auf Spanisch ganz ähnlich klingen und auch das Gleiche bedeuten. Wenn man auf Portugiesisch „Hallo“ sagen will, sagt man „Olá“ und auf Spanisch sagt man „Hola“:



Beide Wörter werden zwar ein bisschen anders geschrieben, wie Du siehst. Sie werden aber ziemlich gleich ausgesprochen und bedeuten eigentlich das Gleiche.

Kannst Du auch wie Louis Beispiele dafür geben, wie genau sich die Sprachen, die Du kennst, ähneln und unterscheiden? Gerne kannst Du dazu auch ein Bild malen, wie oben.

Vraag 4: Schaue Dir die folgenden niederländischen und deutschen Wörter an. Gebräuche jeweils das niederländische und das deutsche Wort in einem Satz. Versuche dann zu erklären, was sie jeweils gemeinsam haben und wie sie sich jeweils unterscheiden.

Niederländisch	Beispielsatz Niederländisch	Deutsch	Beispielsatz Deutsch	Gemeinsamkeit	Unterschied
schoon		schön			
vies		fies			
eng		eng			
pijnlijk		peinlich			
net		nett			

Figuur 56: Voorbeeld good practice meertaligheid (2).

Frage 5: Schau Dir die folgenden Sätze auf Deutsch und Niederländisch an. Überlege, ob du diesen Satz so oft, manchmal oder eher selten sagst. Erkennst Du hier die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Niederländisch und Deutsch? Überlege Dir auch, ob Du Sätze in beiden Sprachen immer genau so gerne benutzen würdest.

Beispiel 1

Sage ich:

Deutsch: *Ist das nicht Evas Schlüssel?*

☐ oft ☐ manchmal ☐ selten

Niederländisch: *Is dat niet Eva's sleutel?*

☐ oft ☐ manchmal ☐ selten

Gemeinsamkeiten:	
Unterschiede:	

Beispiel 2

Sage ich:

Deutsch: *Das ist der Schlüssel von Eva.*

☐ oft ☐ manchmal ☐ selten

Niederländisch: *Dat is de sleutel van Eva.*

☐ oft ☐ manchmal ☐ selten

Gemeinsamkeiten:	
Unterschiede:	

Beispiel 3

Sage ich:

Deutsch: *Statt des Schlüssels hat sie ein Taschenmesser eingesteckt.*

☐ oft ☐ manchmal ☐ selten

Niederländisch: *In plaats van haar sleutel pakte ze een pakmes.*

☐ oft ☐ manchmal ☐ selten

Gemeinsamkeiten:	
Unterschiede:	

Figuur 57: Voorbeeld good practice meertaligheid (3).

Literatuur:

Duarte, J. (2018). „Nieuwe wegen voor buurtaalondewijs. Ideen für die Nachbarsprachendidaktik.”

Gepresenteerd bij het congres „Lernen vom Nachbarn“, 24.04.2018. Rindern.

Heyder, K., & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Eine Umfrage unter

Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift Für Interkulturellen*

Fremdsprachenunterricht, 19(1), 1–25.

Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0.

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies 36. München: Iudicium,

200-208.

Munoz Bermejo, S. (2014). Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in

ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II.

Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1(1), 119–137.

10A Doeltaal, buurtaal en contrastiviteit

Referaat – Marjon Tammenga-Helmantel (Rijksuniversiteit Groningen)

Zielsprache, Nachbarsprache und Kontrastivität: Chancen und gute Beispiele in niederländischen DaF-Lehrwerken

Voordat er enkele *good practice* voorbeelden besproken werden door dr. Marjon Tammenga-Helmantel, heeft ze eerst een korte toelichting gegeven over de context van de door haar gekozen voorbeelden.

Belangrijk om te weten is bijvoorbeeld dat:

- Het Nederlands en het Duits lexicaal en syntactisch gezien zeer veel gelijkenissen vertonen.
- Er vijf Nederlandse DaF-lesmethodes op de markt zijn voor het vo: Neue Kontakte, Na klar!, TrabiTour, Salzgitter heute, Zugspitze.
- Didactici zeggen: ‚Doeltaal in het vreemde talenonderwijs is een kwaliteitskenmerk.‘ (o.a. Kwakernaak 2007)
- Docenten willen graag de doeltaal gebruiken, maar ervaren daar veel hindernissen, o.a. zeggen ze dat de Nederlandstalige leergangen het gebruik van de doeltaal remt (o.a. Oosterhof et al. 2014).
- Met name in de instructies en in de productieve opdrachten is het gebruik van meer Duits mogelijk. (Hoch, Jentges & Tammenga-Helmantel 2016).

Marjon Tammenga-Helmantel pleit ervoor dat we in het Nederlandse vo de talige nabijheid van het Duits en het Nederlands gebruiken. Dit kan enerzijds door de zowel in receptieve en productieve taken en in instructies de doeltaal te gebruiken dan wel het gebruik daarvan door de leerling te stimuleren. Anderzijds kun je door leerlingen te sensibiliseren voor de verschillen en zeker ook de overeenkomsten tussen beide talen, inclusief de regionale varianten van het *Hochdeutsch*. Doel kan daarbij bijvoorbeeld zijn taalverwerving van de doeltaal of taalbewustzijn.

Voorbeelden good practice

Voorbeeld 1

Taalkundige nabijheid (taalvariatie, lexicaal):

Bij een korte leestekst, zie afbeelding, worden vragen gesteld die vragen naar het verband tussen het Berlijnse dialect en het Nederlands:

- Welke drie voorbeelden uit de tekst lijken sterk op het Nederlands?
- In welke twee lange klinkers zijn overeenkomsten tussen het Nederlands en het *Berlinerisch* te herkennen?



So quatscht Berlin: Schrippe, Stulle und Molle

Berlinerisch ist eine Mischung mit vielen Einflüssen: Hochdeutsche und sächsische, jiddische, niederländische, slawische und sogar französische Ausdrücke finden sich in der Mundart der Hauptstadt. Wie heute auch waren Berliner zu allen Zeiten vor allem Zugereiste.

Der Berliner verwechselt mir und mich, er sagt ick, dit und wat statt ich, das und was. Wenn es schnell geht – und für den Berliner muss es immer schnell gehen – bleibt manches auf der Strecke. Der Genitiv fehlt praktisch ganz: 'Die Mutter von dis Mädchen ist dit ejal.' Oder er sieht so aus: 'Rieke ihre Schwester stellt dit klar.'

Ohne g geht's auch!
Anstelle des im Hochdeutschen üblichen au setzt der Berliner ein langes

o: lofen – laufen, rochen – rauchen. Und statt des hochdeutschen ei spricht der Berliner ein langes e: keener – keiner, Beene – Beine. Und dann ist da noch die Sache mit dem g – das et nämlich ja nich jibbt! Deshalb werden viele Begriffe vorne mit Jott jesprochen.

'Et jibt keen richtjet und keen falschet Berlinern. Wichtig is nur, dit et ne lebendje Sprache is – „n Teil von unsere Identität – und nich irjendwat Uffjesetztes.' Es gibt also kein richtiges und kein falsches Berlinern. Wichtig ist nur, dass es eine lebendige Sprache ist – ein Teil unserer Identität – und nicht irgendetwas Gekünsteltes.

Nach: <http://www.dw.de>

Figuur 58: Hahnfeld, A., Heyse, J., Groffen, C., Meerman, K., Verkerk-Schneider, J., & Wegdam, R. (2014). *Voorbeeld 1 good practice contrastiviteit (1)*.

Vervolgens worden *Berlinerische* uitdrukkingen vergeleken met het *Hochdeutsch* en wordt gevraagd welke woorden bijna identiek zijn aan het Nederlands.

29 Selber berlinern

a Versuche jetzt selber zu berlinern. Sprich die Wörter in den Pausen nach.

Berlinerisch

abjachern, sich
ansmieren
der Blubberkopp
dufte
kieken
die Karnalje
der Klappmatismus
kluget Köppken
koscher
kujonieren
loofen
die Mischpoke
dat Ooge
propper
ufjetakelt

Hochdeutsch

jagen, laufen bis zur Atemlosigkeit
sich aufdrängen
jemand, der viel und aufgeregt spricht
super
gucken
Schurke, Gesindel
die Mechanik
ein Mensch, der gute Ideen hat
rein, echt
ärgern, schlecht behandeln, quälen
laufen
die Verwandtschaft, die Bande
das Auge
sauber
auffällig gekleidet, mit viel Schmuck behangen

b Welche Wörter sind fast identisch mit dem Niederländischen? Schreibe auch das niederländische Wort auf.

Berlinerisch

Niederländisch

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Figuur 60: Hahnfeld, A., Heyse, J., Groffen, C., Meerman, K., Verkerk-Schneider, J., & Wegdam, R. (2014). *Voorbeeld 1 good practice contrastiviteit (2)*.

Voorbeeld 2

Taalkundige nabijheid (grammatica)

Het vragend voornaamwoord (Fragepronomen)

wessen = Engels: **whose**

Nederlands: **wiens** = wie z'n/haar, van wie

Whose sandwiches are these?

Wessen Butterbrote sind das?

Do you know whose photos these are?

Weißt du, wessen Fotos das sind

Figuur 59: Hahnfeld, A., Heyse, J., Groffen, C., Meerman, K., Verkerk-Schneider, J., & Wegdam, R. (2014). *Voorbeeld 2 good practice contrastiviteit*.

Literatuur:

- Hahnfeld, A., Heyse, J., Groffen, C., Meerman, K., Verkerk-Schneider, J., & Wegdam, R. (2014). *Neue Kontakte 3. Havo/vwo. Textbuch & Arbeitsbuch A+B*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Hoch, B.; Jentges, S.; Tammenga-Helmantel, M. (2016). » Beantworte die Fragen auf Niederländisch
« Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(6), 599-622.
- Kwakernaak, E. (2007). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine* 94(2): 12–16.
- Oosterhof J.; Jansma J.; Tammenga-Helmantel, M. (2014). Et si on parlait français? Praktijkgericht onderzoek naar het doeltaal-voertaalgebruik van docenten Frans in de onderbouw. *Levende Talen Tijdschrift* 15(3): 15–27.
- Verhoeven, S., Linnemann, F., & Wal, H. (2004). *Mach's gut. Basisvorming, tekstboeken. Deel 2 havo/vwo*. Baarn: NijghVersluys.

10B Doeltaal, buurtaal en contrastiviteit

Referaat – Katrin Pannekeet (Nuffic)

Ansprechender Nachbarunterricht

In het referaat van Katrin Pannekeet werd uitgelegd wat het LinQ-programma – opgezet door het Nuffic – precies is, wat dit programma probeert te bereiken en op welke manier.

LinQ is een netwerk van docenten Frans en Duits uit het Nederlandse voortgezet onderwijs. LinQ-docenten geven luisteren en spreken een volwaardige plek in de les. Ze gebruiken afwisselende werkvormen die om een actieve houding van de leerlingen vragen. Zo sluit het leren van een vreemde taal aan bij verschillende leerstijlen en hebben meer leerlingen succeservaringen als de Duits of Frans leren. Het onderwijs op LinQ-scholen wordt dus communicatief, actiegericht en interactief vormgegeven. In september 2018 zijn er ca. 130 scholen die gecertificeerd zijn met het LinQ-label. Meer informatie is te vinden op: <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/wat-is-linq/>

De eerste LinQ-scholen hebben een aantal basisprincipes opgesteld waar goed buurtaalonderwijs aan dient te voldoen:

- Doeltaal = onderwijstaal
- Communicatief, interactief en actiegericht onderwijs
- Landeskunde en actualiteiten
- Authentieke spreesituaties:
 - o Internationalisering
 - o Het inzetten van moedertaalsprekers
 - o Eentalige leergang
- Europese instrumenten
 - o ERK
 - o Taalcertificaten, bv: Goethe-certificaten en Deutsches Sprachdiplom
 - o Europass

Eén van de hierboven genoemde principes is het gebruiken van een eentalige leergang. In de praktijk wordt dit vaak niet gebruikt omdat er zowel vanuit de leerlingen, als ook vanuit docenten weerstand voor is. Door het gebruik van een dergelijke lesmethode blijkt opeens dat doeltaal = onderwijstaal ook veel meer vanzelf gaat. Voorbeelden van eentalige lesmethodes: <https://sites.google.com/site/duitsinfo/daf-lehrwerke/daf-lehrwerke-jugendliche>

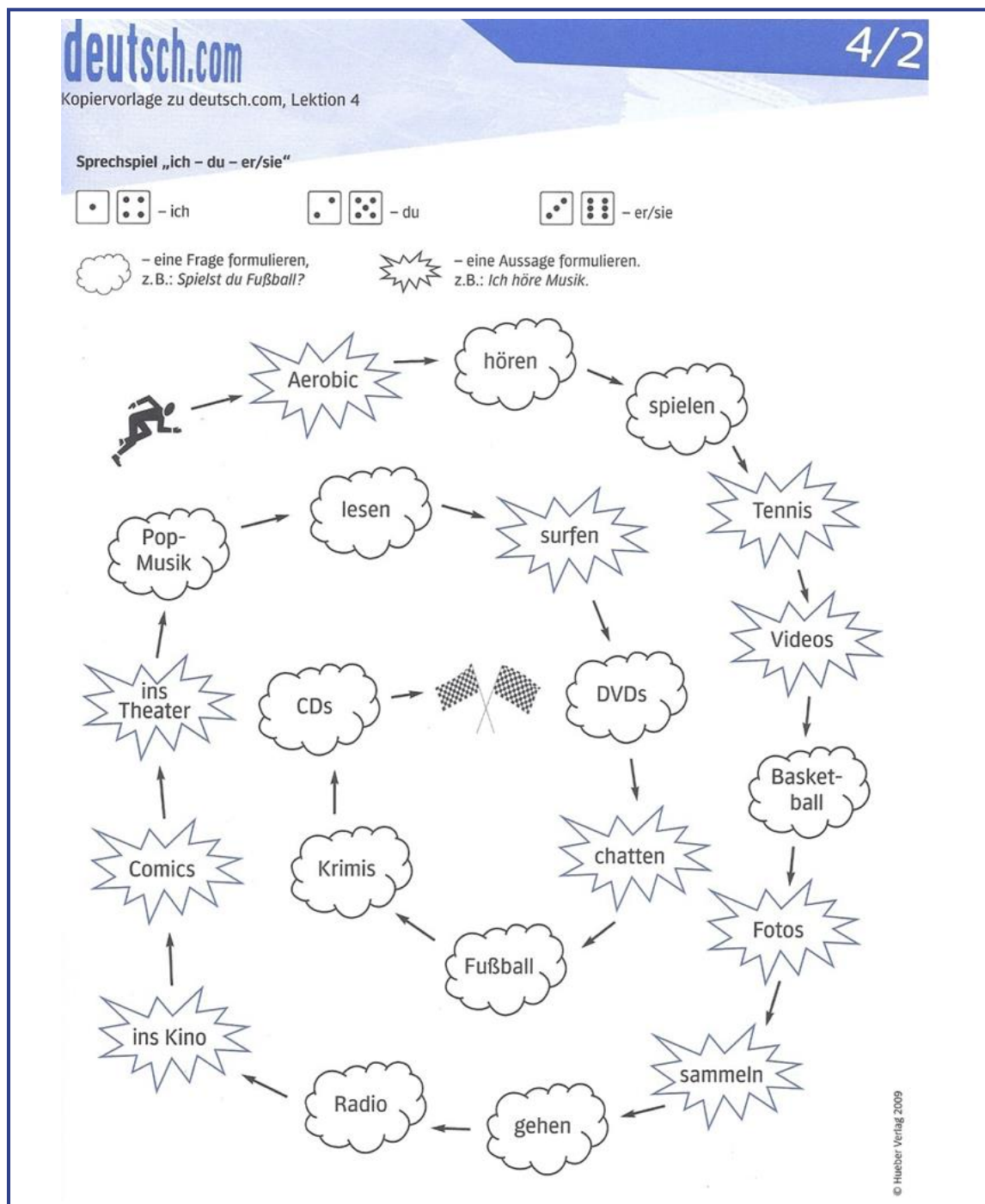


Figuur 61: Redenen om geen meertalig onderwijs te geven. (z.j.).

De focus van het taalonderwijs moet komen te liggen op 'wat wil ik zeggen', in plaats van op bv. onregelmatige werkwoorden. Ook moeten er geen standaardzinnen gebruikt worden, maar leerlingen moeten zelf zinnen maken.

Voorbeeld good practice

In het onderstaande voorbeeld is een bordspel te zien, waarbij het zelf kunnen vormen van zinnen in de doeltaal gestimuleerd wordt. Door te kijken naar de getallen die op de dobbelsteen staan en het woord op het vlak waar je terecht komt, weet je welke onderdelen je zin moet bevatten.



Figuur 62: Kursiša, A., Neuner, G., Pilypaityte, L., Szakály, E., & Vicente, S. (2009). *Kopiervorlage zu Deutsch.com: Lektion 4.*

Literatuur:

Kursiša, A., Neuner, G., Pilypaityte, L., Szakály, E., & Vicente, S. (2009). *Deutsch.com*. Ismaning: Hueber.

Figuren

- Figuur 1:** Maijala, M., & Tammenga-Helmantel, M. (2016). *[Sterke punten van lesmethodes voor DaF m.b.t. grammatica en cultuur]*. In Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43(5), 537–565.
- Figuur 2:** *Voorbeeld good practice betrekkelijke bijzinnen (Braun-Podeschwa, Habersack & Pude 2015).*
- Figuur 3:** *Voorbeeld good practice in Docusoaps.*
- Figuur 4:** *Voorbeeld good practice boek.*
- Figuur 5:** *Voorbeeld good practice communicatieve competenties.*
- Figuur 6:** *Voorbeeld 1 good practice reflexieve competenties.*
- Figuur 7:** *Voorbeeld 2 good practice reflexieve competenties.*
- Figuur 8:** *Voorbeeld 3 good practice reflexieve competenties.*
- Figuur 9:** *Voorbeeld 4 good practice reflexieve competenties.*
- Figuur 10:** *Voorbeeld good practice interculturele competenties.*
- Figuur 11:** *Voorbeeld 1 good practice methodische competenties.*
- Figuur 12:** *Voorbeeld 2 good practice methodische competenties.*
- Figuur 13:** *Voorbeeld 3 good practice methodische competenties.*
- Figuur 14:** *De meervoudige benadering MVT Literatuuronderwijs.*
- Figuur 15:** *Voorbeeld good practice taalvaardigheid (1).*
- Figuur 16:** *Voorbeeld good practice taalvaardigheid (2).*
- Figuur 17:** *Voorbeeld good practice taalvaardigheid (3).*
- Figuur 18:** *Voorbeeld good practice taalvaardigheid (4).*
- Figuur 19:** *Voorbeeld good practice taalvaardigheid (5) (Kwok, 2018).*
- Figuur 20:** Gülek, M. (2013). A task taken from a task based syllabus for beginners. In *Task-Based Language Teaching*. Online beschikbaar via <http://de.slideshare.net/hulyagulek/1993/task-based-language-teaching-tblt?related=1>
- Figuur 21:** *Voorbeeld 2 good practice task based learning.*
- Figuur 22:** *Voorbeeld 3 good practice task based learning (Bolsveld, z.j. (in voorbereiding)).*
- Figuur 23:** *Voorbeeld 4 good practice task based learning (1) (Brems, z.j. (in voorbereiding)).*
- Figuur 24:** *Voorbeeld 4 good practice task based learning (2) (Brems, z.j. (in voorbereiding)).*

Figuur 25: *Voorbeeld 4 good practice task based learning (3) (Brems, z.j. (in voorbereiding)).*

Figuur 26: *Voorbeeld 4 good practice task based learning (4) (Brems, z.j. (in voorbereiding)).*

Figuur 27: Kościelniak-Walewska, E., & Kosacka, M. (2017). [*Culturele en landskundige feiten in de lesmethode "Meine Deutschtour"*].

Figuur 28: Kościelniak-Walewska, E., & Kosacka, M. (2017). Was sind Sie von Beruf? In *Meine Deutschtour 8*. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej, Nowa Era.

Figuur 29: Voorbeeld 3 good practice landkunde (Kościelniak-Walewska & Kosacka, 2017). In *Meine Deutschtour 8*. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej, Nowa Era.

Figuur 30: *Good practice voorbeelden voor contrastief ingerichte projecten.*

Figuur 31: *Voorbeeld 1 good practice interlanguage pragmatics.*

Figuur 32: *Voorbeeld 2 good practice interlanguage pragmatics.*

Figuur 33: Boubakri, C. (2017). *Wortschatz und Satzmuster (1)*. Online beschikbaar via https://www.uni-due.de/imperia/md/content/schrift/wortschatz_und_satzmuster.pdf

Figuur 34: Boubakri, C. (2017). *Wortschatz und Satzmuster (2)*. Online beschikbaar via https://www.uni-due.de/imperia/md/content/schrift/wortschatz_und_satzmuster.pdf

Figuur 35: Boubakri, C. (2017). *Eine Durchführungsbeschreibung ist durcheinander geraten (1)*. Online beschikbaar via https://www.uni-due.de/imperia/md/content/schrift/eine_durchfu%C3%BChrungsbeschreibung_ist_durcheinander_geraten.pdf

Figuur 36: Boubakri, C. (2017). *Eine Durchführungsbeschreibung ist durcheinander geraten (2)*. Online beschikbaar via https://www.uni-due.de/imperia/md/content/schrift/eine_durchfu%C3%BChrungsbeschreibung_ist_durcheinander_geraten.pdf

Figuur 37: Eichler (2008). *Taalbewustzijn - kennis hebben en reflecteren over taal* (p. 114).

Figuur 38: Jenkins (2006). *Taalbewustzijn - kennis hebben en reflecteren over taalleerproces* (p. 152).

Figuur 39: *Voorbeeld 1 good practice language awareness.*

Figuur 40: *Voorbeeld 2 good practice language awareness.*

Figuur 41: *Verschillen tussen lees- en luisterbegrip.*

Figuur 42: Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.). *Zwischenzeitliche Reflexion für LehrerInnen*. Online beschikbaar via <https://leelu.eu/material/reflexion-fu%cc%88r-lehrerinnen-und-schu%cc%88lerinnen-vorschla%cc%88ge/>

Figuur 43: Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.).

Reflexionsanleitung für SchülerInnen. Online beschikbaar via https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/05/Poster_Lesebu%CC%88ro-oder-Selbstdiagnose.pdf

Figuur 44: Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.). *Poster*

"Lesebüro/Selbstdiagnose". Online beschikbaar via https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/05/Poster_Lesebu%CC%88ro-oder-Selbstdiagnose.pdf

Figuur 45: Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). (z.j.). *Strategieposter*

„Alte (Wort-)Bekanntschaffen pflegen“ Online beschikbaar via https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/05/Poster_Wortbekanntschaffen-Strategie.pdf

Figuur 46: [Voorbeeld 1 good practice cultural awareness]. (z.j.).

Figuur 47: [Voorbeeld 2 good practice cultural awareness]. (z.j.).

Figuur 48: *100 Stunden Deutsch, Unterrichtsmaterial für die Orientierungsstufe* [Experimenteel lesmateriaal]. (z.j.)

Figuur 49: Noordhoff uitgevers (z.j.) [*Trabitour opdracht Handy gestohlen!*]. Online beschikbaar via <http://www.trabitour.online.noordhoff.nl/Default.aspx?tabid=912&ctl=presentbook&bookid=1a50688f-7bbc-e211-aea9-3c4a92ddfec8&mId=1766>

Figuur 50: Baldegger, M., Müller, M., & Schneider, G. (1981). [*Inhoudsopgave*]. In *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München, Wenen, Zürich: Langenscheidt. p. 237

Figuur 51: Broschek, E., & Mitschke, M. (2014). Hintergrundinformationen: Aussiedler. In *Schülerheft tschick. Materialien zu Buch, Theaterstück und Hörspiel*. Ammensfort: Thieme Meulenhoff. Online beschikbaar via https://www.thiememeulenhoff.nl/-/media/Corporate/Methodes/voortgezet_onderwijs/Duits/Ausblick-tweede-fase-PDFs-en-informatiebeelden/tschick-schulerheft-print.ashx?la=nl-NL

Figuur 52: Broschek, E., & Mitschke, M. (2014). [Oefening bij de roman tschick]. In *Schülerheft tschick. Materialien zu Buch, Theaterstück und Hörspiel*. Ammensfort: Thieme Meulenhoff. Online beschikbaar via https://www.thiememeulenhoff.nl/-/media/Corporate/Methodes/voortgezet_onderwijs/Duits/Ausblick-tweede-fase-PDFs-en-informatiebeelden/tschick-schulerheft-print.ashx?la=nl-NL

Figuur 53: *Voorbeeld 2 good practice intercultureel leren.*

Figuur 54: *Leerdoelen en opdrachttypes bij meertalig onderwijs* (in navolging van Duarte 2018; Munoz Bermejo 2014).

Figuur 55: *Voorbeeld good practice meertaligheid (1).*

Figuur 56: *Voorbeeld good practice meertaligheid (2).*

Figuur 57: Voorbeeld good practice meertaligheid (3).

Figuur 58: Hahnfeld, A., Heyse, J., Groffen, C., Meerman, K., Verkerk-Schneider, J., & Wegdam, R. (2014). Voorbeeld 1 good practice contrastiviteit (1). In *Neue Kontakte 3. Havo/vwo. Textbuch & Arbeitsbuch A+B*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Figuur 59: Hahnfeld, A., Heyse, J., Groffen, C., Meerman, K., Verkerk-Schneider, J., & Wegdam, R. (2014). Voorbeeld 1 good practice contrastiviteit (2). In *Neue Kontakte 3. Havo/vwo. Textbuch & Arbeitsbuch A+B*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Figuur 60: Hahnfeld, A., Heyse, J., Groffen, C., Meerman, K., Verkerk-Schneider, J., & Wegdam, R. (2014). Voorbeeld 2 good practice contrastiviteit. In *Neue Kontakte 3. Havo/vwo. Textbuch & Arbeitsbuch A+B*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Figuur 61: Redenen om geen meertalig onderwijs te geven. (z.j.).

Figuur 62: Kursiša, A., Neuner, G., Pilypaityte, L., Szakály, E., & Vicente, S. (2009). Kopiervorlage zu Deutsch.com: Lektion 4. In *Deutsch.com*. Ismaning: Hueber.